

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

KARINA HUF DOS REIS ZACHIAS SOARES DA SILVA

OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM E MULTIMODALIDADE: um estudo  
sobre a linguagem dos ambientes digitais de ensino

GUARULHOS

2019

KARINA HUF DOS REIS ZACHIAS SOARES DA SILVA

OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM E MULTIMODALIDADE: um estudo  
sobre a linguagem dos ambientes digitais de ensino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos), da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Luís da Silva

GUARULHOS

2019

Silva, Karina Huf dos Reis Zachias Soares da.

Objetos Digitais de Aprendizagem e multimodalidade: um estudo sobre a linguagem dos ambientes digitais de ensino / Karina Huf dos Reis Zachias Soares da Silva. – Guarulhos, 2019.

158 f.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2019.

Orientador: Dr. Sandro Luís da Silva

DIGITAL LEARNING OBJECTS AND MULTIMODALITY: a study of language in digital learning environment.

1. Multimodalidade. 2. Interatividade. 3. Competências Discursivas. 4. Objetos Digitais de Aprendizagem. 5. Ensino de Língua Portuguesa. I. Silva, Sandro Luís. II. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas. III. Objetos Digitais de Aprendizagem e multimodalidade: um estudo sobre a linguagem dos ambientes digitais de ensino.

KARINA HUF DOS REIS ZACHIAS SOARES DA SILVA

OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM E A MULTIMODALIDADE: um estudo  
sobre a linguagem dos ambientes digitais de ensino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos), da  
Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Luís da Silva

Aprovado em:

---

Prof. Dr. Sandro Luís da Silva  
Universidade Federal de São Paulo  
Orientador

---

Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof. Dr. Ernani Terra  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Profa. Dra. Luciana Mirabile

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha maior fonte de força, inspiração e motivação em cada passo dado.

A meu grande mestre nessa jornada, professor Dr. Sandro Luís da Silva, que com dedicação e paciência esteve presente, mesmo com tantas dificuldades enfrentadas. O incentivo e as palavras de força foram combustíveis imprescindíveis, mas, principalmente, todo o crescimento intelectual proporcionado. Não teria chegado até aqui sem sua ajuda.

A meu avô, Erni Huf, por plantar em mim a semente do conhecimento, incentivando meus estudos desde criança, e, mesmo estando distante nos últimos anos, sempre me deu força e coragem para não desistir. Mantive sua figura no foco para enfrentar os desafios. Obrigada por ser quem é.

À minha mãe, Mariane Huf, por me fazer chegar até aqui, deixando de lado a si mesma e lutando para que buscasse meus sonhos independentemente das dificuldades. Sem a sua mão, e sem a figura que você representa, eu não teria alcançado essa parte da estrada.

À minha irmã, Aline, companheira de jornada acadêmica desde sempre, pilar fundamental nessa etapa e na vida, e cunhado, Rafael, pelo incentivo e exemplo de coragem. À minha querida avó, Olívia, pelo exemplo de força e pelas palavras de carinho e motivação.

A meus tios, Liliane e Ismael, que sempre acreditaram em mim, mesmo quando eu não acreditava, e que não mediram esforços para me apoiarem de todas as formas de modo que cumprisse meus objetivos. Obrigada pelo incentivo e força paternais de vocês.

A meus sogros, Valmir e Jucimara, que enxergaram em cada dificuldade uma oportunidade de crescimento, acreditando que eu seria capaz de avançar.

Às amigas de jornada acadêmica, com quem compartilhei conquistas e frustrações, dúvidas e receios: Heloísa e Luciana, a coragem e a determinação que estenderam a mim foi fundamental.

Aos colegas da UNIFESP que andaram a meu lado sempre com palavras de força e incentivo. Muito obrigada.

À professora Dra. Renata Philippov, pelas contribuições tão ricas desde a graduação e também no mestrado, por meio de disciplinas e do exame de Qualificação.

À professora Dra. Roxane Rojo, pela valiosa participação do exame de Qualificação, que impulsionou o rumo da pesquisa.

Aos professores com os quais convivi nesses dois anos do Mestrado, durante as disciplinas, e que muito contribuíram com ideias, coragem e conhecimento: professor Dr. João Kogawa, professora Dra. Renata Philippov, professora Dra. Lucila Pesce, professor Dr. Sandro Luís da Silva, professora Dra. Ana Luiza Ramazzina Ghirardi. Obrigada por contribuírem com minha pesquisa.

Por último, mas acima de tudo, a meu querido esposo, Juliano Zachias, por ter sido minha força e coragem mesmo quando eu as perdia. Nos momentos mais difíceis sua presença e suas palavras me trouxeram confiança – não em mim, mas em Deus. Você foi o pilar mais importante nessa estrada, pois a cada dia escolheu estar ao meu lado, sendo suporte, deixando de lado até a si mesmo, transformando em sua, uma prioridade que a princípio era minha. Sua demonstração de amor e orgulho me alimentaram até aqui. Muito obrigada!

*“O propósito da educação não é encher nossas mentes,  
mas abri-las. Quanto mais conhecimento obtemos, mais  
compreendemos o quanto não sabemos.”*

*Hal Urban*

## RESUMO

Este estudo está inserido no campo da Linguística Aplicada em diálogo com a Análise do Discurso e tem como objetivo evidenciar como os recursos multimodais de materiais didáticos digitais de um repositório educacional desenvolvem a competência discursivas dos alunos para a produção de texto. Busca-se, ainda, averiguar se esses instrumentos de aprendizagem promovem a interatividade, a fim de auxiliarem na construção de saberes de forma autônoma. O *corpus* da pesquisa é constituído por cinco Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) de Língua Portuguesa, do eixo de Produção Textual, inseridos no portal *Escola Digital*, de acesso livre a docentes e gestores da educação. A ideia central que impulsionou este estudo foi a observação das potencialidades apresentadas pelas ferramentas digitais de ensino-aprendizagem, no que tange ao desenvolvimento da autonomia do aluno e do professor, representadas pela linguagem multimodal (MAINGUENEAU, 2015), hipertextualidade e interatividade (SILVA, 2010), os quais são proporcionados por esses ODA. Analisou-se se os ODAs, através de sua configuração multimodal, promovem a interatividade e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competência discursiva (MAINGUENEAU, 2008) ao sujeito. A pesquisa foi iniciada com o levantamento de reflexões acerca dos novos ambientes de aprendizagem trazidos pelos avanços tecnológicos do século XXI, observando questões sobre a construção de saberes nesse novo contexto, a interação e a interatividade, a configuração da linguagem e o desenvolvimento de competência discursiva, bem como os conceitos de multiletramentos e letramentos digitais, entendidos, nos limites desta dissertação, como competência necessária ao sujeito neste cenário. A partir das discussões iniciais, foram selecionadas as categorias que serviram ao processo de análise do *corpus*. Analisou-se o portal Escola Digital, como sendo um repositório de recursos digitais, compreendendo sua finalidade, bem como os materiais didáticos nele disponíveis, os ODAs, averiguando sua configuração e suas potencialidades. A partir da análise realizada nesta pesquisa, concluiu-se que os repositórios educacionais podem contribuir grandemente para o desenvolvimento da autonomia de alunos e professores, além de ser possível observar a rica exploração dos recursos multimodais nos ODAs, que permite o desenvolvimento de competência discursiva para a produção de texto. Constatou-se, ainda, a escassez de ODAs atuais e variados, que possibilitem a interatividade no processo de ensino-aprendizagem, em especial quanto à produção textual. Trata-se, portanto, ser um repositório que pode se tornar um aliado na prática pedagógica, satisfazendo as exigências do século XXI, na medida em que mais ODAs forem melhor elaborados, promovendo uma aprendizagem mais significativa para os sujeitos.

**Palavras-chave:** Objetos Digitais de Aprendizagem; Multimodalidade; Interatividade; Competências discursivas; Ensino de Língua Portuguesa.



## ABSTRACT

This study is inserted in the field of Applied Linguistics in dialogue with Discourse Analysis and aims to highlight how the multimodal resources of digital didactic materials of an educational repository develop students' discursive competence for text production. It is also seeking to ascertain whether these learning instruments promote interactivity in order to assist in the construction of knowledge autonomously. The research *corpus* consists of five Digital Learning Objects (DLOs) of Portuguese Language from the Textual Production axis. They are inserted in the *Escola Digital* portal and freely accessible to teachers and education managers. The central idea that drove this study was the observation of the potentialities presented by the digital teaching-learning tools regarding the autonomy development of students and teachers represented by the multimodal language (MAINGUENEAU, 2015), hypertextuality, and interactivity (SILVA, 2010), which are provided by these DLOs. It was analyzed whether DLOs through their multimodal configuration promote interactivity, and consequently, the development of discursive competence (MAINGUENEAU, 2008) to the subject. The research began by raising reflections on the new learning environments brought by the technological advances of the 21st century observing questions about the construction of knowledge in this new context, interaction and interactivity, language configuration, and the development of discursive competence as well as the concepts of multiliteracy and digital literacies, understood, within the limits of this dissertation, as necessary competence to the subject in this scenario. From the initial discussions, the categories that served the process of *corpus* analysis were selected. The “*Escola Digital*” portal was analyzed as a repository of digital resources, understanding its purpose as well as the didactic materials available in it, the DLOs, ascertaining its configuration and potentialities. From the analysis performed in this research, it was concluded that educational repositories can contribute greatly to the development of student and teacher autonomy, and it is possible to observe the rich exploration of multimodal resources in DLOs, which allows the development of discursive competence for text production. Besides, it was confirmed a scarcity of current and varied DLOs, which enable interactivity in the teaching-learning process, especially regarding textual production. Therefore, it is a repository that can become an ally in pedagogical practice, satisfying the demands of the 21st century, as more DLOs are better elaborated, promoting more meaningful learning for the subjects.

**Keywords:** Digital Learning Objects; Multimodality; Interactivity; Discursive competence; Portuguese Language Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	.....	24
Figura 2	.....	25
Figura 3	.....	49
Figura 4	.....	54
Figura 5	.....	59
Figura 6	.....	59
Figura 7	.....	60
Figura 8	.....	60
Figura 9	.....	61
Figura 10	.....	67
Figura 11	.....	81
Figura 12	.....	88
Figura 13	.....	88
Figura 14	.....	90
Figura 15	.....	91
Figura 16	.....	92
Figura 17	.....	96
Figura 18	.....	97
Figura 19	.....	99
Figura 20	.....	102
Figura 21	.....	103
Figura 22	.....	105

Figura 23	.....	106
Figura 24	.....	109
Figura 25	.....	112
Figura 26	.....	115
Figura 27	.....	118
Figura 28	.....	118
Figura 29	.....	119
Figura 30	.....	119
Figura 31	.....	120
Figura 32	.....	120
Figura 33	.....	120
Figura 34	.....	121
Figura 35	.....	123
Figura 36	.....	125
Figura 37	.....	127
Figura 38	.....	128
Figura 39	.....	130
Figura 40	.....	131
Figura 41	.....	132
Figura 42	.....	133
Figura 43	.....	135
Figura 44	.....	137
Figura 45	.....	138
Figura 46	.....	139

Figura 47 .....	140
Figura 48 .....	141
Figura 49 .....	142
Figura 50 .....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 .....	41
Quadro 2 .....	76
Quadro 3 .....	100
Quadro 4 .....	109
Quadro 5 .....	116
Quadro 6 .....	124
Quadro 7 .....	136
Quadro 8 .....	145

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIOE	Banco Internacional de Objetos Educacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
EaD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDD	Livro Didático Digital
MEC	Ministério da Educação
OA	Objetos de Aprendizagem
ODA	Objetos Digitais de Aprendizagem
OED	Objetos Educacionais Digitais
OEI	Organização dos Estados Ibero Americanos
MCT	Ministério das Ciências e Tecnologias
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RELPE	Rede Latino Americana de Portais Educacionais
TCAM	Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>28</b>
<b>POSSÍVEIS INTERFACES ENTRE TECNOLOGIAS E ENSINO</b>	
1.1. Tecnologias e ensino: reflexões urgentes .....	28
1.2. Relações entre competência discursiva e interatividade .....	36
1.2.1 A noção de interação e de interatividade.....	36
1.2.2 A noção de competência discursiva.....	42
1.3. Considerações acerca da Produção textual.....	46
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>51</b>
<b>CONFIGURAÇÃO DA LINGUAGEM E MULTILETRAMENTOS</b>	
2.1. Multimodalidade, hipertextualidade e cenografia .....	51
2.2. Letramentos digitais e multiletramentos na BNCC: competências exigidas no século XXI.....	64
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>73</b>
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS</b>	
3.1. Abordagens metodológicas e procedimentos metodológicos.....	73
3.2 Seleção do <i>corpus</i> .....	77
3.3 Contexto da pesquisa.....	79
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>87</b>
<b>O PORTAL ESCOLA DIGITAL E OS OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE</b>	
4.1 O portal educacional Escola Digital.....	87
4.2 Objetos Digitais de Aprendizagem: descrição e análise.....	99
4.2.1 – Análise ODA 1.....	99
4.2.2 – Análise ODA 2.....	109
4.2.3 – Análise ODA 3.....	116
4.2.4 – Análise ODA 4.....	123

4.2.5 – Análise ODA 5.....	135
4.3 À guisa de considerações finais.....	145
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>154</b>



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século. (LÉVY, 2010, p. 95).*

Essa previsão feita por Lévy no final do século XX recai sobre todas as esferas sociais: mercadológica, escolar, política, familiar. Na esfera escolar, o cotidiano vem se diversificando gradativamente. Fato observado em, dentre outros locais, portais de editoras dos materiais didáticos, que incluem como objetivo central proporcionar ao aluno experiências digitais que ampliem seu conhecimento ao longo de sua formação. Não somente os portais de editoras, mas também o próprio MEC, vêm trazendo novas atividades, em diversos *sites*, as quais podem ser utilizadas pelo professor tanto em sua formação continuada quanto para aumentar a diversificação de instrumentos de ensino-aprendizagem, levando os alunos ampliarem suas experiências. Dentre eles podemos citar o Escola Digital, o Portal do professor e o Banco Internacional de Objetos Educacionais.

A nova Base Nacional Comum Curricular (2018), doravante BNCC, é o documento norteador das práticas educacionais mais recente homologado no Brasil, no final de 2018, que prevê uma série de mudanças em consonância com o desenvolvimento acelerado das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTDICs) e com elas, das novas práticas sociais. Trazemos para discussão inicial a 6ª competência da área de Linguagens para o Ensino Fundamental – anos finais – presente no documento oficial, que faz menção da utilização das novas tecnologias :

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65).

O documento atualizado coloca como competência básica os conhecimentos acerca das ferramentas digitais, reconhecendo que o mundo no qual os jovens estudantes serão inseridos aguarda cidadãos que saibam não apenas dominar a técnica, mas também, e principalmente, a ética nesse espaço. A BNCC (2018) foca seu direcionamento no

desenvolvimento de competências, as quais ligam o “saber” à prática do “saber fazer”, aplicando todos os conhecimentos adquiridos nas ações práticas do cotidiano. Esse documento também tem como foco central a promoção de uma educação integral, a partir de um olhar inovador e inclusivo, em que se questiona a todo momento o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar. O documento reconhece que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

A BNCC, portanto, considera o novo contexto trazido pelas NTDICs, colocando como uma das competências centrais a proposta de promover ao aluno já do ensino fundamental – anos finais, meios de compreender esse contexto e de lidar com ele. De acordo com o documento oficial, “Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (...)” (BRASIL, 2018, p. 65).

A perspectiva linguística do documento é enunciativo-discursiva, que considera o texto a unidade de qualquer trabalho com a língua, e isso permite que os contextos de produção textual sejam avaliados em dado processo de compreensão, e que a interpretação textual não está isolada de sua produção. A BNCC considera importante a observância da linguagem no atual cenário, em que várias mídias e modos são mobilizadas.

O próprio cotidiano dos alunos já justificaria a necessidade de desenvolver pesquisas que renovem os métodos nas práticas pedagógicas, pois estão imersos no mundo da tecnologia, e a utilizam para executar grande parte de suas atividades. A realidade dos professores também aponta para essa emergência, uma vez que se faz necessária uma postura de pesquisador constante e uma formação que possibilite a utilização das tecnologias de informação como aliadas do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o contexto em que se vive na sociedade contemporânea. Porém, algo chama a atenção nesse contexto de avanço das novas tecnologias da comunicação e informação: a configuração da simbiose de diferentes linguagens nos ambientes digitais. O modo como as novas textualidades têm se desenvolvido ao longo

de poucos anos aponta para uma grande necessidade em se refletir sobre os mecanismos de ensino-aprendizagem no contexto educacional, não podendo manter uma postura simplista, ignorando tal fato. Os modos como se aprende, os modos como se busca informação e como se comunica têm mudado constantemente.

Por um lado, o contexto trazido pelas NTDICs permite ao ser humano maior autonomia de busca pelo conhecimento. Por outro, exige dele mais consciência e competência para saber selecionar conteúdos que vão ao encontro de seus interesses. Um dos fatores que leva a essa realidade é a possibilidade de acesso irrestrito em qualquer âmbito do universo digital. A *Web 2.0* promove aprendizagem apropriada para as necessidades profissionais do século XXI, proporcionando comportamento autônomo diante da busca pelo conhecimento, assim como pela sua construção na interação com os sujeitos. Os alunos que têm a oportunidade de vincular seu estudo ao uso de recursos digitais podem desenvolver maior responsabilidade sobre o que produzem e como investigam.

Quando a realidade das NTDICs é trazida para a sala de aula, o professor, como mediador, deve mostrar ao aluno como fazer escolhas durante as buscas; o professor não é, e não deve se colocar como o único a deter o conhecimento nas atividades didáticas que são realizadas na escola. Simpatizamos com o comentário de Coscarelli (2016) sobre tal cenário: os alunos estão diante de uma biblioteca bastante diversificada em tempo integral, mas precisam aprender como buscar informações e, de maneira eficiente, precisam aprender a selecioná-las, de modo a suprir suas necessidades tanto escolares quanto extraescolares. Nesse caso, levanta-se a questão da formação do professor, que, apesar de não ser o foco desta pesquisa, é essencial para a efetivação das mudanças que o cenário exige. O docente, como responsável pela organização e elaboração das aulas, deve estar munido de competências que lhe permitam utilizar tais ferramentas para que haja sucesso nas atividades propostas em sua prática pedagógica.

Outra justificativa para o trabalho com as NTDICs é a de que o aluno passa pela escola para se preparar para a realidade com a qual se depara fora dela. Se essa realidade exige como habilidades básicas o saber lidar com o universo de informações do ciberespaço, e interpretá-lo, cabe à escola, também, promover o letramento digital desse aluno, a fim de levá-lo a explorar os recursos oferecidos pelas NTDIC's. A leitura e a integração de informações de diversas fontes exigem, portanto, que sejam desenvolvidas habilidades que estão além daquelas que comum e particularmente recebem foco nos anos escolares (COSCARELLI, 2016, p. 12).

As habilidades que surgem no contexto dos avanços tecnológicos do presente século também são conhecidas como letramentos digitais, definidos como "habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital" (DUDNEY *et al*, 2016, p. 17). Essa realidade recai de maneira mais incisiva sobre os estudos da linguagem, pois língua e letramento estão fortemente aglutinados: a noção de letramento reside na noção de linguagem, pois se trata de compreensão de códigos, de interpretação, de leitura. "O letramento digital, então, é ainda mais poderoso e empoderador do que o letramento analógico (...). Ensinar língua exclusivamente através do *letramento impresso* é, atualmente, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras" (IDEM, p. 18-19). Há, portanto, duas motivações para o reestabelecimento do papel social da escola:

a) o mundo infinitamente digital fora da sala de aula exige preparo do aluno para lidar tecnicamente com ele;

b) a *Web 2.0* permite uma abordagem construtivista do ensino, centrada no aluno, o que promove a formação do cidadão autônomo.

Também há como justificativa à emergência dessa reconfiguração a necessidade de compreender o que vem a ser esse novo espaço e as relações com o saber que dele emergem, especialmente no que concerne à compreensão de como a linguagem está neles constituída. É preciso compreender em que medida essa linguagem colabora para o ensino de Língua Portuguesa na escola e o desenvolvimento de competência discursiva, termo este utilizado por Maingueneau (2008).

Dentro desse contexto, existem diversos recursos que surgem para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, como é o caso do *site* de conhecimento colaborativo, a *Wikipédia*, as inúmeras videoaulas no *YouTube*, os jogos educativos *on-line*, os *blogs* temáticos, os *sites* para aprendizagem de um novo idioma, entre outros portais.

Dentre esses recursos, estão os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs): instrumentos educacionais variados da *web*, vinculados ao portal Escola Digital. Os primeiros recursos educacionais digitais de que se tem notícia são os Objetos de Aprendizagem (OA), nascidos para integrar o modelo de Ensino a Distância. Surgem, assim, os repositórios *on-line* de OAs. Como exemplo, temos o Portal do Professor e o BIOE (Banco Internacional de Objetos Educacionais), portais em que encontramos diversos recursos digitais, com acesso ilimitado.

Leffa (2006) faz um estudo sobre o surgimento desses recursos no contexto educacional. O autor pontua que a definição desses recursos não foi consensual logo após seu surgimento, havendo certa instabilidade por parte dos estudiosos. O autor traz um conceito mais sólido, elaborado pelo programa de Extensão da Universidade de Wisconsin (*Wisc-On-line*): “Pequena unidade eletrônica de informação educacional que se caracteriza por ser flexível, reusável, customizável, interoperável, recuperável, capaz de facilitar a aprendizagem baseada nas competências e aumentar o valor do conteúdo” (University of Wisconsin-Extension *apud* LEFFA, 2006, p. 7).

Chinaglia (2016), em sua pesquisa acerca dos Objetos Educacionais Digitais (OEDs), recursos educacionais vinculados ao Livro Didático Digital, afirma que os OAs “assumiriam, na definição mais aceita atualmente, qualquer formato digital com objetivo educacional, incluindo textos, hipertextos, imagens, animações, simulações, áudios, vídeos, softwares educacionais, entre outros” (CHINAGLIA, 2016, p. 15).

Mendes, Sousa e Caregnato (2004) e Leffa (2006) trazem as propriedades de um OA, para que este seja, de fato, usual para a modalidade do EaD. São aspectos cabíveis de serem apresentados nessa introdução, pois esses instrumentos educacionais deram origem aos instrumentos que compõem o *corpus* desta pesquisa. São eles:

- **Granularidade:** Segundo esse princípio, um OA seria uma unidade que poderia ser combinada a outras, a fim de se formar um todo: “O OA é, portanto, um módulo que pode se ajustar a outros de várias maneiras, formando um conjunto homogêneo e funcional” (LEFFA, 2006). O autor traz a metáfora do átomo, em que estruturas específicas exigem combinações especiais, e não aleatórias para a formação de conteúdos mais amplos.
- **Reusabilidade:** Um Objeto de Aprendizagem não é construído para ser usado apenas uma vez, mas para ser reusado quantas vezes forem necessárias. Sobre esse princípio, Leffa (2006) afirma que seria um desperdício criar um OA, que exige muito tempo, para ser utilizado apenas uma vez. Isso não significa, acrescenta o autor, que ele será repetido a cada ano, mas que será recombinação e recriado.
- **Interoperabilidade:** Segundo Chinaglia (2016), o princípio da interoperabilidade garante que o OA possa “ser abertos por diferentes navegadores, plataformas e sistemas operacionais” (p. 25), não havendo empecilhos operacionais.

- **Recuperabilidade:** Segundo Leffa (2006), assim como um livro em uma biblioteca, o OA deve estar acessível na *web* ou no portal em questão, de modo a ser facilmente encontrado.

Por se tratar de recursos virtuais, que necessitam de estrutura informacional para que haja a utilização, é importante salientar a respeito das políticas públicas no Brasil para inclusão das novas tecnologias nas escolas, uma vez que o *corpus* desta pesquisa exige infraestrutura para sua utilização seja viável. Chinaglia (2016), ao estudar os Objetos Educacionais Digitais (OEDs), levanta reflexões acerca dessa realidade no Brasil, em que os problemas de estrutura e capacitação de profissionais ainda são empecilhos para o desenvolvimento de uma efetiva inclusão digital no cenário escolar. A desarticulação entre tecnologia e aprendizagem mantém a perspectiva conteudista na escola, uma vez que a utilização do computador e da internet representa apenas uma pequena porcentagem no cotidiano escolar.

Diversos projetos governamentais foram implementados desde o final do século XX no Brasil na tentativa de preparar escola e professores para a inclusão digital. Podemos citar: o Programa Nacional de Informática na Educação, em 1997; depois substituído pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional, em 2007; o UCA (Um Computador por Aluno), em 2007; o Projeto Computador Portátil para Professores, em 2008, o Programa Banda Larga nas Escolas, em 2008; entre outros (CHINAGLIA, 2016, p. 20-21). São programas que vêm tentando tornar efetiva a inclusão digital, tanto em meio urbano quanto no rural. No entanto, ainda se percebe o disparate que há entre escolas da rede pública e da rede privada quanto à estrutura de suporte às NTDICs.

O foco de nosso trabalho é explorar a multimodalidade desses recursos digitais, os ODAs do ambiente virtual, uma vez que vêm se transformando para atender a um público que interage cada vez mais com o universo digital. As modalidades textuais compõem o foco de análise de nossa pesquisa, segundo Maingueneau (2015), têm modificado a noção de texto devido a sua capacidade de “fragmentação de informações”, sem deixar de ter uma coesão própria. De acordo com Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 21), “o termo ‘texto multimodal’ tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais) gestos, movimentos, expressões faciais etc.”.

É possível constatar que todo texto é multimodal, desde a fala até à escrita mais tradicional. Quando conversamos pessoalmente com alguém, utilizamos diferentes gestos

e tons de voz, que estão além do próprio enunciado proferido, por exemplo. Porém, com o avanço das NTDICs, percebe-se a potencialização dos usos simultâneos de diferentes modos, uma vez que são disponibilizados recursos variados em um só lugar: “o entrosamento dos modos de construção de sentido através dos recursos semióticos pode favorecer o sucesso na construção do texto” (DIONISIO & VASCONCELOS, 2013, p. 33).

O presente trabalho está situado na linha de pesquisa Linguagem em novos contextos. Ele se propõe uma análise acerca da configuração da linguagem nos ambientes digitais de aprendizagem no contexto das NTDICs. Entende-se que, no atual cenário, de efervescência tecnológica, os professores de Língua Portuguesa, por trabalharem com a linguagem, devem estar atentos às mudanças, a fim de preparar os alunos, de forma a torná-los aptos para interagirem com os novos ambientes disponíveis.

Assim, o **objetivo geral** desta dissertação é evidenciar como os recursos multimodais presentes nos Objetos Digitais de Aprendizagem desenvolvem as competências discursivas dos alunos para a produção de texto.

Os **objetivos específicos** são:

- a) Analisar os recursos multimodais nos ODAs.
- b) Averiguar como os ODAs levam ao desenvolvimento da competência discursiva de produção textual.
- c) Verificar em que medida os ODAs se configuram como recursos que promovem a interatividade.

Tendo em vista esses objetivos, nossa pesquisa está alicerçada no seguinte **problema**: *Os Objetos Digitais de Aprendizagem, em seu caráter **multimodal**, promovem a **interatividade**, auxiliando no desenvolvimento de **competências discursivas** dos alunos da escola básica?*

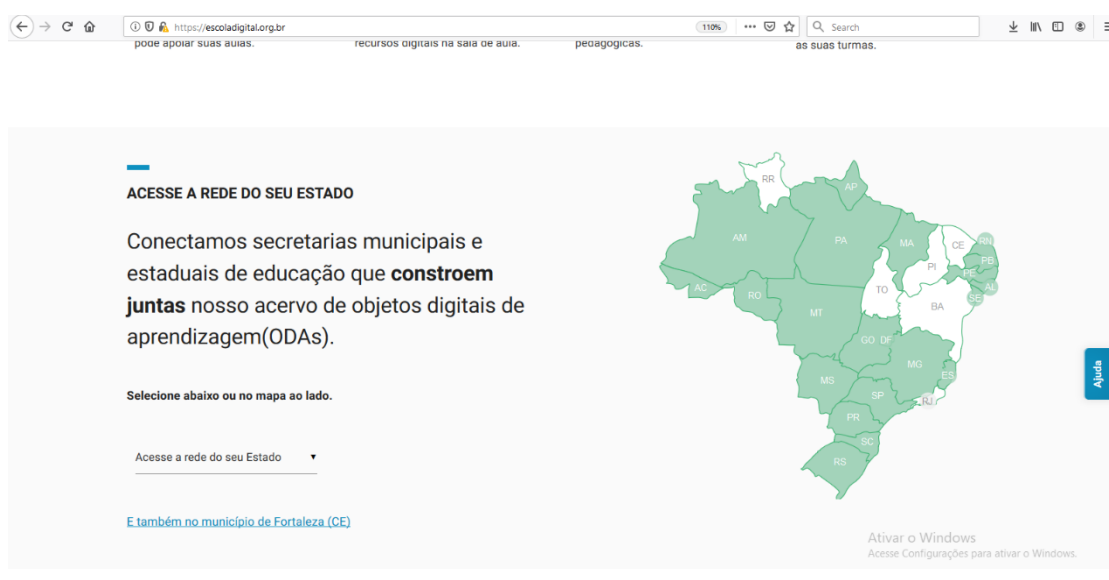
O *corpus* desta pesquisa é composto de cinco Objetos Digitais de Aprendizagem retirados do portal Escola Digital, que está voltado a professores e gestores pedagógicos para ampliar as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem. Os 05 ODA estão voltados para a produção textual na Educação Básica. Esse portal se configura como um repositório educacional, assim como o BIOE e o Portal do Professor, regulamentado pelo MEC, e reaproveitado pelas secretarias estaduais de educação em seus sistemas de ensino.

O Escola Digital foi criado em 2013 pela Fundação Telefônica Vivo juntamente com o Instituto Natura, em parceria com a Fundação Lemann, Fundação Vanzolini e

Instituto Inspirare, definida pelo *website* da seguinte forma: “É uma **plataforma gratuita** de busca que oferece a professores, gestores e redes de ensino **mais de 30 mil recursos digitais de aprendizagem**, que proporcionam interatividade, dinamismo e inovação às práticas pedagógicas!”<sup>1</sup>.

Desde 2015, as secretarias estaduais e municipais de educação têm a permissão de utilizar a plataforma da Escola Digital para criar suas próprias plataformas, personalizando os recursos já presentes, a fim de atender a demandas específicas do currículo local<sup>2</sup>. Segundo o *site* da Fundação Telefônica Vivo, há cerca de 30 secretarias de educação que utilizam o recurso de otimização da Escola Digital, sendo 10 de nível municipal e 20 de estadual<sup>3</sup>. Vejamos a imagem a seguir, em que o *site* permite a conexão direta a essas secretarias:

*Figura 1*



Fonte: captura de tela do portal Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br/>> acesso em out.2019

Essa disponibilização facilita às secretarias estaduais e municipais o trabalho com as NTDICs, uma vez que permite a adequação do portal às diferentes realidades através de um portal flexível.

O repositório Escola Digital tem como objetivo central de fornecer recursos digitais para enriquecer as aulas do professor, como é enunciado na abertura do portal, como vemos na imagem a seguir:

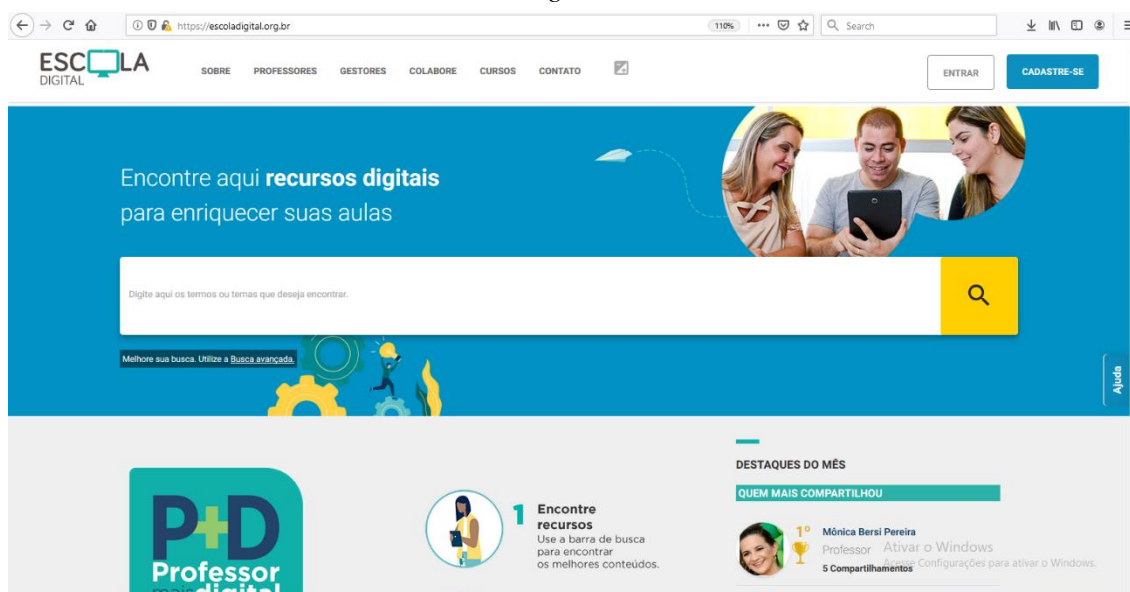
<sup>1</sup> Disponível em: <https://escoladigital.org.br/pagina/sobre-nos> (grifo original) acesso em out.2019

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/iniciativa/escola-digital/> acesso em out.2019

<sup>3</sup> Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/escola-digital/> acesso em out.2019



Figura 2



Fonte: captura de tela do portal Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br/>> acesso em out.2019

O acesso a esse repositório é feito por meio de cadastro gratuito de qualquer pessoa que aceite seus termos de uso. Destina-se, principalmente, ao professor, que pode buscar diferentes atividades em que se valha dos recursos das novas tecnologias para trabalhar com os alunos diversos conteúdos.

Os ODAs são colocados no portal por curadores, professores de diversas áreas que analisam os objetos e os descrevem antes de disponibilizá-los no *site*. A curadoria é o processo de seleção e avaliação de recursos; portanto, a partir desse processo, o usuário tem acesso ao ODA. Entretanto, não são os curadores, apenas, que podem sugerir os recursos digitais ao *site*. Há a possibilidade de qualquer pessoa que tenha o cadastro efetivado sugerir um recurso educacional. Após essa sugestão, o recurso passará pelo processo de curadoria.

Como dito anteriormente, o *site* possui mais de 30 mil recursos educacionais. Esses objetos são organizados da seguinte forma:

- Por disciplina
- Por série/etapa/modalidade
- Por tipos de mídias

O usuário pode selecionar, dentre os 30 mil recursos, quais lhe interessam para aquele momento. Além disso, há a possibilidade de buscar um recurso por palavra-chave, especificando ainda mais qual é seu interesse.

Para selecionar nosso *corpus*, marcamos primeiramente o filtro da disciplina de Língua Portuguesa, juntamente com o filtro dos anos do Ensino Fundamental anos finais (6º, 7º, 8º e 9º anos). Para essa primeira seleção, obtivemos 254 resultados dos quais escolhemos 3 recursos que têm como descrição o eixo de produção textual. Em seguida, marcamos o filtro dos anos do Ensino Médio, mantendo a disciplina de Língua Portuguesa. Obtivemos 126 resultados, dos quais selecionamos 2 ODAs, também destinados à produção textual.

É na produção textual que o aluno assume a posição de sujeito do discurso, saindo da posição de espectador para colocar sua voz como sujeito. Geraldi (2013) considera que a produção de texto é o ponto de partida e de chegada em qualquer processo de ensino-aprendizagem de língua, pois é no discurso trazido pelo indivíduo que se estabelece um impulso para se interagir com o mundo. O autor também ressalta que a formação discursiva do sujeito depende dessa interação, que ocorre então por meio de produção de enunciados, estejam eles corretos do ponto de vista gramatical ou não. Portanto, compreendemos de igual modo a produção textual na escola como sendo grande aliada no desenvolvimento de competências discursivas, categoria de análise de nossa pesquisa.

Para análise de nosso *corpus*, fez-se necessária primeiramente uma perspectiva quantitativa, para verificar a incidência dos recursos digitais disponíveis no portal, observando a variabilidade de instrumentos e a sua quantidade no material. Além disso, também nos valem da abordagem qualitativa, uma vez que nossa escolha gira em torno de critérios específicos a respeito do que vêm a ser a configuração da linguagem e o desenvolvimento de competências discursivas no uso dos recursos. Essa abordagem possibilita a avaliação da pertinência dos ODAs no desenvolvimento de sujeitos no âmbito educacional. Neste tipo de pesquisa, os “cientistas buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado” (GOLDENBERG, 2004, p. 19).

Entendemos que, para desenvolver a pesquisa qualitativa, são necessárias operações que fogem à quantificação matemática da pesquisa quantitativa, devendo o pesquisador

tornar essas operações claras para aqueles que não participaram da pesquisa, através de uma descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas (GOLDENBERG, 2004, p. 48-49)

Para cumprir os objetivos deste trabalho, foram adotados os seguintes passos metodológicos: levantamento bibliográfico referente às interfaces entre o ensino e as novas tecnologias e sobre a configuração da linguagem do ambiente digital; explicitação das categorias de análise do *corpus* da pesquisa; análise do *corpus* e discussão dos resultados obtidos.

A dissertação está organizada em 3 capítulos: o primeiro capítulo traz reflexões acerca das NTDICs e o ensino, uma vez que essas transformações geram mudanças principalmente nos modos de aprender e de interagir socialmente. Abordamos as relações entre a interatividade e a noção de competência discursiva, uma vez que a interatividade é potencializada pelos ambientes digitais, em que as competências discursivas podem ser promovidas com mais eficácia.

O segundo capítulo trata especialmente das transformações da linguagem no novo contexto, ou seja, levantamos reflexões acerca da multimodalidade e das habilidades exigidas dos sujeitos de discurso com o advento dessas transformações. Passamos pelos aspectos das textualidades do contexto tecnológico e pela noção de novos e multiletramentos, compreendendo o papel da escola no século XXI.

Reservamos o terceiro capítulo para as questões metodológicas. Nele há a explanação de nosso *corpus*, os ODAs, da metodologia utilizada em sua análise e sua organização. Seguido da análise propriamente dita, colocando em consonância a teoria abordada e os recursos de aprendizagem selecionados para observação. E, por fim, trazemos as considerações finais em que ponderamos os resultados obtidos refletindo sobre o nosso problema de pesquisa, seguidas das referências utilizadas no alicerce de nossa pesquisa e anexos.

Tendo em vista a dimensão e a complexidade do tema, não pretendemos esgotar o assunto, tampouco trazer soluções para mais este desafio da escola. Procuramos, sim, refletir sobre a linguagem nos ambientes digitais e seus possíveis efeitos de sentido, considerando, sobretudo, a multimodalidade. A intenção de nosso trabalho, portanto, é contribuir com as reflexões acerca do assunto escolhido, gerando hipóteses para o trabalho com os instrumentos de ensino-aprendizagem que o século XXI vem trazendo, abrindo caminhos para novas pesquisas na área de linguagens, campo de irrefreáveis transformações.

## CAPÍTULO 1

### POSSÍVEIS INTERFACES ENTRE TECNOLOGIAS E ENSINO

Este primeiro capítulo objetiva interpretar as possíveis interfaces entre tecnologias e ensino, perpassando pela(s) linguagem(ns), a fim de abrir as discussões de nossa pesquisa, delineando o caminho a ser, então, percorrido e retomado na análise do *corpus* escolhido. Refletimos sobre o uso das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (NTDICs) na esfera educacional, focando nas questões da linguagem desse novo contexto da sociedade. Para atingir o que propomos, fizemos um levantamento bibliográfico de obras que discutem o tema, abordando as configurações dessa realidade que emerge das inovações tecnológicas do século XXI.

#### 1.1. Tecnologias e ensino: reflexões urgentes

As novas tecnologias que compõem o cenário do século XXI abrem discussões inevitáveis acerca da constituição de seu ambiente. Lévy (2011) procura responder em seu livro à intrigante pergunta “O que é o virtual?”. Intrigante por se tratar da busca pela definição de uma palavra tão usada no cotidiano: virtual. É comum usarmos esse termo, atribuindo a ele tudo o que não faz parte do mundo real e palpável: “meu amigo virtual”, “meu banco virtual” ou ainda “meu trabalho virtual”. À medida que o autor expõe a realidade sobre o contexto de surgimento das novas tecnologias, levanta uma reflexão de teor filosófico e sociopolítico sobre a transformação do que consideramos real em virtual, chamado por ele virtualização. O que chamamos de mundo real não é suficiente para definir as coisas tangíveis, uma vez que seu oposto, o virtual, seria o intangível. O autor afirma que as polaridades coerentes seriam atual-virtual, e não real-virtual.

Nessa dicotomia, entram os processos de transformação de um em outro: atualização e virtualização. A atualização diz respeito à “invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades” (LÉVY, 2011, p. 16), configuração esta que é o virtual. No próprio virtual se encontram os impulsos criativos para se chegar ao atual. O segundo processo, o da virtualização, também representa um movimento, um não-estático. Movimento esse que nasce no atual e se dirige ao virtual. É no atual que o virtual encontra sua fonte gerativa: “Se a produção da árvore está na essência do grão, então a virtualidade da árvore é bastante real (sem que seja, ainda, atual)” (LÉVY, 2010, p. 49). Esse detalhe é importante na medida em que convivemos

com o universo virtual como se fosse outro, e não o nosso, o real. Para o autor, “a virtualização não é uma desrealização, mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado” (LÉVY, 2011, p. 17-18).

O virtual é um processo, uma dinâmica, que torna aquilo que é atual em potência, sendo que seus elementos se tornam não fixos e não presentes, mas sim atemporais. Temos o surgimento de novos espaços e novas velocidades, novos ritmos com novos sistemas de registro e de transmissão:

A multiplicação contemporânea dos espaços faz de nós nômades de um novo estilo: em vez de seguirmos linhas de errância e de migração dentro de uma extensão dada, saltamos de uma rede a outra, de um sistema de proximidade ao seguinte. Os espaços se metamorfoseiam e se bifurcam a nossos pés, forçando-nos à heterogênesse (LÉVY, 2011, p. 22).

Essa ausência de linearidade configura a nova identidade do indivíduo no processo do aprender, que, pela quantidade infinita de possibilidades informacionais, deve ser dotado de competências discursivas para selecionar aquilo de que precisa.

Essa movimentação de que trata Lévy (2011) é pertinente na análise de qualquer âmbito da sociedade, essencialmente no que tange ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos, pois essa mudança ocorre primordialmente no campo da comunicação e da informação. A compreensão do que é o virtual fere diretamente a noção de estabilidade, qualquer que seja o campo em questão, sendo que a essência dessa variabilidade reside nas concepções de tempo e espaço.

Pierre Lévy (2010) trata da relação entre a transformação da esfera pública e a formação do ser humano: “as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação” (LÉVY, 2010, p. 160). Ou seja, novas concepções do saber nascem a partir dessas transformações tecnológicas. E, como bem trata o autor nesse texto, o que será afetado no contexto dessa transformação é a impossibilidade de se planejar o que precisa ser aprendido. Ele cita dois aspectos primordiais nessa transformação

- novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa (...)
  - novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação (...)
- (LÉVY, 2010, p. 159).

A primeira está ligada às novas possibilidades de busca pela informação, a segunda, às consequências cognitivas ligadas a essa nova realidade: aprender implica que se tenha acesso a essas novas possibilidades.

A partir desses aspectos, Lévy (2010, p. 160) prevê a necessidade de duas reformas nos sistemas de educação: “a aclimação dos dispositivos e do espírito do EaD ao cotidiano” e o “reconhecimento das experiências adquiridas”. Ou seja, o autor enfatiza que as mudanças, com o avanço das tecnologias, não são apenas as novas possibilidades e metodologias educacionais, mas sim as relações com o próprio saber. Esse fenômeno implica a transformação da atitude daquele que aprende e daquele que ensina. Há novas formas de acesso à informação, novos estilos de raciocínio, novas formas de busca e construção do conhecimento. O autor adentra pelo campo da cognição humana para refletir sobre a modificação de algumas funções desse campo: memória, imaginação, percepção, raciocínios, tudo acaba sendo amplificado ou modificado nesse novo contexto. Para refletir sobre o saber (ou a construção do saber), é necessário partir do pressuposto de que o saber se tornou líquido, isto é, fluido, irregular, relativo. Esse fato é, também, consequência dos avanços tecnológicos, que, por sua vez, são líquidos e instáveis, dentro de seu avanço.

O objetivo de aprender muda a depender do contexto, dos espaços de saberes e dos próprios sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento; esses espaços devem ser moldáveis a depender desses objetivos. O autor trata de duas reformas necessárias: primeiramente, da aclimação dos dispositivos do Ensino Aberto e da Distância ao cotidiano da educação, com um novo estilo de pedagogia que favoreça as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede (o professor como animador da inteligência coletiva). Em segundo lugar, há de ocorrer um reconhecimento das experiências adquiridas, que se traduz na missão de orientar os percursos individuais no saber (saberes não acadêmicos).

Nesse sentido, expomos nesta dissertação fundamentos de mudanças que também são trabalhadas por Zygmunt Bauman, em sua obra *Modernidade Líquida* (2001). De acordo com o autor, a sociedade atravessa transformações não só sociais, mas também no âmbito individual, e dele partem todas as outras transformações, até a ele retornarem. O tempo e o espaço deixam sua solidez, passam a ser líquidos e instáveis. Ao contrário de um sólido, o líquido se molda a seu recipiente no qual está contido, sem necessitar de tensão para essa adequação. Consequentemente, o que se torna líquido, na sociedade, são as relações, o trabalho, o aprender, o consumir. Esse cenário que a nós se descortina é instável, uma vez que as possibilidades de interagir com/na sociedade são inúmeras e mutáveis. O indivíduo move-se pela busca da satisfação individual; esse universo de possibilidades acarreta a imediata insatisfação, que o leva a buscar novas possibilidades.

Ou seja, a liberdade de busca e de leitura é tida ao mesmo tempo como algo promissor, uma vez que permite ao indivíduo as escolhas que se moldam a seu contexto e necessidades, mas também representa um declínio, pois cooperação, conjunto, comunidade e grupo podem ser palavras que estejam se perdendo nessa liquidez.

Os recursos de aprendizagem trazidos como *corpus* deste trabalho, os ODAs de Língua Portuguesa, surgem como consequência do contexto de expansão tecnológica, da necessidade de oferecer ao indivíduo uma gama maior de possibilidades que as já conhecidas pela sociedade até o século XXI. Além disso, eles surgem como proposta de recursos que permitem ao sujeito-aluno a tomada de decisões, a liberdade de escolha, a ampliação do conhecimento do universo ao redor do aluno, uma vez que se percebe que as relações entre sujeito e conhecimento estão mudando aceleradamente.

Situando essa realidade líquida no âmbito de discussão de nosso trabalho, o aprender, o conhecer e o ensinar assumem também dualidades: por um lado, temos a multiplicidade de escolhas, de vias a serem percorridas, de meios e formas de aprender e ensinar; por outro, temos a nunca-satisfação, a responsabilidade individual, e o coletivo, que se afasta cada vez mais. Tal cenário implica algumas reflexões que são necessárias e urgentes. Como trata Lévy (2010, p. 169),

o saber, destotalizado, flutua. De onde resulta um sentimento violento de desorientação. (...) A interconexão em tempo real de todos com todos é certamente a causa da desordem. Mas é também a condição de existência de soluções práticas para os problemas de orientação e de aprendizagem no universo do saber em fluxo

As muitas informações disponíveis nos ambientes virtuais criam múltiplas possibilidades e requerem o desenvolvimento de novas e diversas habilidades/competências que antes não eram necessárias ou, ao menos, urgentes. É, por exemplo, o que afirma Coscarelli (2016) na apresentação de um livro de sua organização, que reúne artigos acerca do tema tecnologias e ensino. Para a autora, a escola é aquela que carrega a maior parte da responsabilidade em desenvolver tais habilidades, uma vez que “os alunos estão bem na porta de uma vasta biblioteca aberta o tempo todo e precisam saber como encontrar informações, precisam saber onde e como encontrar eficientemente essas informações, precisam selecionar as informações que julgam mais adequadas e pertinentes” (COSCARELLI, 2016, p. 11). Esse é o desafio da escola do século XXI, colocado pela autora: desenvolver habilidades que permitam ao sujeito a busca responsável pelo conhecimento, no cenário emaranhado de informações, que muito difere do cenário do século passado.

Em “Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem”, Corrêa (2003) discute as novas estratégias de ensino-aprendizagem que emergem no século XXI em meio aos avanços tecnológicos, considerando que a escola tradicional tem no aluno o alvo, e no professor a ação, constituindo-se de um movimento vertical e unidirecional no ato de ensinar. Para isso, inicia seu estudo delimitando as duas perspectivas de ensino-aprendizagem: “uma perspectiva comportamentalista que se baseia na transmissão da informação, que considera o aluno como receptor de informações necessárias à sua formação (...)” (CORRÊA, 2003, p. 43), e outra “já bem conhecida, é o construtivismo, que considera o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, capaz de vivenciar situações desafiadoras dos pontos de vista cognitivo e social” (IDEM, p. 44). Não nos enganemos: a autora ainda afirma que, apesar de sabermos que a segunda perspectiva é a melhor opção para uma mudança no paradigma educacional, não estamos imunes à primeira, de modo a ter um discurso crítico e uma visão construtivista, porém a prática pedagógica mais comum segue sendo transmissiva e unidirecional. Essa estratégia pedagógica ocorre por diversos fatores: infraestrutura escolar tradicional, em que a disposição dos indivíduos na sala de aula continua sendo a mesma; utilização cristalizada de material didático, especialmente do livro didático; organização do sistema escolar, no que diz respeito às técnicas de avaliar e de aplicar conteúdos exigidos por um currículo.

Os ODAs são potenciais artefatos de mudança dessa realidade, pois são construídos com o objetivo de permitir alguma ação do sujeito que aprende. A escolha do acesso ao recurso, o desenvolvimento de novas habilidades de leitura e o processo que eles exigem são exemplos de sua potencialidade.

A prática unidirecional do ensino representa um risco para os indivíduos escolares (incluindo os professores e gestores), pois tende à sua marginalização e à não participação efetiva do indivíduo na sociedade. As abordagens comportamentalistas<sup>4</sup> impossibilitam o diálogo, a interação, a interlocução e, portanto, a troca de informações, como o modelo construtivista permite. Corrêa (2003) explora, ainda, a ideia de que as inovações tecnológicas possibilitam a mudança de paradigma, promovendo interação e troca de informações, mas não a garantem. É preciso que os professores desenvolvam,

---

<sup>4</sup> Consideramos, nos limites desta dissertação, como comportamentalista a perspectiva que têm no aluno o alvo do conhecimento e da informação.



primeiramente, novas competências de leitura e de domínio da técnica que os possibilitem tanto o manuseio dos recursos digitais quanto a dominação das informações.

Inserir novas mídias em sala de aula implica uma reconfiguração da própria estrutura, pois, para que haja a aquisição de novos conhecimentos, o professor precisa assumir uma visão mais crítica e autônoma, planejar e verificar em que medida essa inserção promove aprendizagem eficaz. A inserção das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem é, inegavelmente, uma exigência da sociedade, entretanto, “o atributo de velho ou novo não está no produto, no artefato em si mesmo, ou na cronologia das invenções, mas depende da significação do humano, do uso que fazemos dele” (CORRÊA, 2003, p. 44).

A partir dessa necessidade eminente, nasce o determinismo tecnológico. A autora alerta para a tendência social de acreditar que o ensino só vai ocorrer quando os equipamentos forem mais possantes; enfatiza que a tecnologia de nada serve se o uso continuar sendo o mesmo uso, sem que se aproveite das ferramentas oferecidas pelas tecnologias. Há, neste caso, dois fenômenos que devem ser observados: a tecnofobia, que é a recusa total ao uso das tecnologias de informação e comunicação, e a tecnofilia, endeusamento da máquina, a crença em que está na máquina a salvação da sociedade, ambas recaem no mesmo erro. Nas palavras da autora: “infelizmente, não é a máquina que oprime o homem, mas o homem que usa a máquina para oprimir o homem, ou seja, o bem ou o mal dependem do uso que faremos dela” (CORRÊA, 2003, p. 45). As NTDICs não podem, portanto, ter um fim em si mesmas; sua utilização deve ter finalidades definidas previamente no processo de ensino-aprendizagem, a fim de atender aos objetivos propostos.

A escola é, antes de tudo, um lugar em que os indivíduos também se constroem como sujeitos. A mudança do paradigma educacional não deve ocorrer apenas pela razão de acompanhar o desenvolvimento tecnológico, pura e simplesmente, mas sim pela razão de compreender o que está além do artefato: uma sociedade que cresce desenfreadamente envolvida pela informação, entretanto que não se apropria criticamente dela.

Por vezes, o sujeito vive na escola uma realidade controversa a que realmente deveria ser exposto, uma vez que o ambiente escolar muitas vezes não representa a realidade extraescolar. Sommer (2007, p. 65) considera que há um “aprisionamento dos discursos escolares”, após sua pesquisa em que relata o silenciamento dos sujeitos na escola, devido ao discurso regulador que observou por detrás da fala de professoras do ensino fundamental entrevistadas. Segundo a autora, “a circulação, a disseminação, o

compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas estão implicados na produção das identidades das professoras, nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos, a educação” (IDEM, p. 58). O professor é o sujeito responsável pela mediação do aluno e da (in)formação, questionando-se a todo tempo se a ferramenta utilizada permite ou não o diálogo e a mudança do paradigma tradicional, “ou apenas legitimam o ritual pedagógico” (CORRÊA, 2003, p. 47).

Como proposta à reorganização da sala de aula nesse contexto de grandes mudanças tecnológicas, há o ensino híbrido, termo que surgiu do inglês, *blended learning*, na segunda década do século XXI. A abordagem de ensino híbrido consistia na alternância dos métodos de ensino presencial e a distância, justamente para levar a realidade do universo virtual para o âmbito educacional. As estratégias que essa proposta traz exigem a inserção de NTDICs e a ação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o professor e o aluno. Propõe-se uma reorganização do espaço escolar, o que implica diversas transformações. Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 47), estudiosos dessa proposta, afirmam já no início de sua discussão: “A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações”. O ensino híbrido já se mostra a que veio: mudar o paradigma educacional vigente desde o início da escola, e acompanhar as transformações no universo tecnológico em que estamos inseridos.

Tendo em vista as realidades distintas dos estudantes, seus ritmos variados de aprendizagem, suas necessidades múltiplas e individuais, o ensino híbrido pode garantir a personalização do ensino, ou seja, abarcar todos os ritmos, modos e realidades da sala de aula. Os estudiosos apontam o uso das tecnologias digitais como um facilitador nessa proposta, pois ajuda a “preencher lacunas no processo de aprendizagem” (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p. 51).

Pierre Lévy (2010) também trata dessa importância da personalização no ensino, afirmando que haveria no contexto das transformações tecnológicas a necessidade de personalizar a formação, uma vez que “os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida” (LÉVY, 2010, p. 171). A adaptação do ensino às diferentes realidades da sala de aula não significa que se deve abandonar os caminhos traçados até o presente. O ensino híbrido pressupõe a mescla entre diferentes formas de ensinar, para se alcançar as diferentes formas de aprender. O autor ainda afirma que no

ensino não haverá distinção entre ensino presencial e a distância, pela integração dos recursos multimídia interativos nesse campo.

Os recursos de aprendizagem que compõem o *corpus* deste trabalho são potenciais auxiliares nessa proposta de personalização do ensino, uma vez que são de categorias diversas e podem abarcar diferentes necessidades dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica. Como afirmam Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 53), “quando os estudantes personalizam a sua aprendizagem, eles participam ativamente, dirigindo seu processo e escolhendo uma forma de aprender melhor”.

O ensino híbrido como metodologia de ensino vai além do uso mesclado das tecnologias digitais e do tradicionalismo. Os autores apresentam em seu estudo a proposta detalhada deste método, composto por: *modelo de rotação*, *modelo flex*, *modelo à la carte* e *modelo virtual enriquecido*. O modelo de rotação implica o revezamento de atividades realizadas pelos alunos com ou sem a presença do professor, em que haja, necessariamente uma atividade *on-line*.

No modelo flex, os alunos têm uma lista personalizada a ser cumprida, utilizando o ambiente virtual e tirando as dúvidas com o professor. No modelo *à la carte*, quem gerencia a organização dos estudos é o próprio aluno, tendo em vista seus objetivos, e no qual há o envolvimento das tecnologias digitais também. No modelo virtual enriquecido, a aprendizagem *on-line* é mais explorada, e o ensino à distância entra em funcionamento (BACICH, NETO E TREVISANI, 2015, p. 58-59).

Neste cenário, deve-se dar atenção às implicações da autonomia do aluno no papel do professor. Lévy (2010, p. 173) traz uma importante reflexão a respeito: “A direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da *aprendizagem cooperativa*”. Assim, transmitir o conhecimento não é mais papel do professor, pois outros meios podem desempenhar esta função. “Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento”. É o que o autor chama “*animador da inteligência coletiva*”.

Bacich, Neto e Trevisani (2015) igualmente comentam que em todos esses modelos o papel do professor consiste em acompanhar o progresso pessoal do aluno, verificar os resultados e propor novas atividades. Nas palavras dos autores:

A mediação é um elemento essencial para a aprendizagem. Pode-se observar o conceito de mediação em ação quando nos reportamos à definição de Vigotski (2000) para a zona de desenvolvimento próximo ou proximal: a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que ela faz com ajuda e, em breve, será capaz de realizar de modo autônomo (...) Assim, a partir do momento que o educador identifica aquilo que o estudante

é capaz de fazer sozinho, ação educativa pode ter início, pois o ensino deve ser prospectivo, promovendo avanços e indo além daquilo que já está construído (BACICH, NETO E TREVISANI, 2015, p. 60).

Temos a interação como requisito básico desse modelo de sala de aula. Sem considerar a interação e a interatividade como elementos indispensáveis na reorganização do espaço escolar, a inserção das tecnologias digitais é vaga e sem propósito, tendo um fim em si mesma.

## **1.2. Relações entre competência discursiva e interatividade**

Esta seção tem como objetivo compreender o que vem a ser a interatividade no âmbito tecnológico e como ela possibilita o desenvolvimento de competências discursivas. Apresentamos, ainda, uma reflexão acerca do eixo de produção textual na disciplina de Língua Portuguesa, e como ela exige competências discursivas. Esta seção está dividida em três subseções: primeiramente refletimos acerca da noção de interação e interatividade; em seguida abordamos a noção de competência discursiva e, por fim, focamos nosso olhar para a produção textual no processo de ensino-aprendizagem.

### **1.2.1 A noção de interação e de interatividade**

Para compreender o conceito de interatividade, precisamos inicialmente visitar o conceito de interação, pois o primeiro surge do segundo. Segundo os estudos de Silva (2010), o termo *interação* vem da física e passa pela sociologia, biologia e psicologia. Quando entra para o campo informacional, este termo se transmuta em *interatividade*. Essa explicação parece simplista, pois diversos questionamentos nos surgem, entretanto o autor explica: “o termo interatividade foi posto em destaque com o fim de especificar um tipo singular de interações, e tal atitude justifica-se pelo fato de o termo interação ter se tornado tão vasto a ponto de não suportar mais uma especificidade” (SILVA, 2010, p. 114). Diante desse fato, o autor esclarece que não houve uma migração, mas uma resignificação do termo.

No campo informacional, o termo usado para o envolvimento do indivíduo com a máquina, é interatividade, portanto. Esse termo prevê a não estabilidade da interação, a imprevisibilidade e as irrestritas possibilidades de troca. Nessa transmutação, há a intrínseca associação dos termos predisposição e autoria, privilegiando-se modelos não sistêmicos de troca de informação. Surge, nesse novo paradigma, a noção da comunicação bilateral, discursiva (SILVA, 2010).

O cenário que a nós se descortina pode ser manipulador, pois muitos recursos que aparecem no universo tecnológico afirmam garantir o melhor da interatividade. “Eles sabem que podem fazer da interatividade apenas um discurso comercial para atrair esse receptor para seu negócio, para fazer chegar a ele o seu produto” (SILVA, 2010, p. 43). Esse fator é nítido no estudo de Marsaro (2013) acerca dos portais das editoras de materiais didáticos, em que afirma:

a efervescência das novas tecnologias tem imposto, ainda que indiretamente, adaptações dos materiais produzidos às novas demandas do mundo contemporâneo. Uma das estratégias de ação que observamos é a criação de *sites* e portais pedagógicos, vinculados ou não a coleções didáticas específicas, a fim de que as editoras caracterizem seus produtos e serviços como alinhados à tendência digital (MARSARO, 2013, p. 185).

Essa realidade vai ao encontro do que afirma Marco Silva (2010) acerca da nova onda mercadológica que carrega todos os sistemas consigo, mudando o cenário de maneira perpétua. Marsaro (2013) observa que as editoras precisam se readequar a essas novas tendências, caso não queiram ficar para trás. Isso não quer dizer que o material impresso sairá de cena, mas que a porta de entrada para os novos públicos será o ambiente digital.

Silva (2010) apresenta o novo desafio da escola e da comunicação a partir de tantos avanços tecnológicos, afirmando que “a imagem fluida, aberta a constantes mutações, desprovida de essência estável supõe uma nova dimensão comunicacional” (p. 100). Essa nova dimensão comunicacional pressupõe, segundo o autor, as possibilidades de intervenção do usuário, que não pode mais ser chamado espectador. Se a escola mantém o paradigma comunicacional de unidirecionalidade, o aprender não se torna significativo para as novas gerações:

Portanto, aprender com o movimento das novas técnicas é antes de tudo aprender com a nova modalidade comunicacional. Ou seja: aprender que comunicar não é simplesmente transmitir, mas disponibilizar múltiplas disposições à intervenção do interlocutor. A comunicação só se realiza mediante a sua participação. Isso quer dizer bidirecionalidade, intervenção na mensagem e multiplicidade de conexões (SILVA, 2010, p. 85-86).

O desafio digital, como trata o autor, não pode ser ignorado caso o intuito da escola ainda seja o de possibilitar aos sujeitos a construção dos conhecimentos. Portanto, faz-se necessário acompanhar esse movimento contemporâneo.

O autor trata da emergência real da interatividade em três planos, que ele chama de esferas: a esfera tecnológica, a mercadológica e a social. Seu estudo faz-se necessário para compreendermos o que é a interatividade, de fato, e como reconhecê-la nesse

contexto de transformações da “sociedade de informação”, como é chamada pelo autor. Esse termo é adotado por ele após analisar historicamente o período em que vivemos, cujo centro não é mais a produção de bens de consumo, como na sociedade industrial, mas a produção de informação. O estudioso busca em outras fontes que também reconhecem o cenário do século XXI como “revolução da informação”. Neste cenário, a interatividade vem a ser a forma emergente de nos relacionarmos com o “bum” informacional.

Primeiramente, na esfera tecnológica, a interatividade é o que garante a interferência nos conteúdos informacionais produzidos. O autor constrói uma linha do tempo da evolução da técnica e verifica que os primeiros *videogames* são os precursores da interatividade tecnológica e os responsáveis por promover uma aculturação às novas tecnologias da comunicação.

O criadores de programas interativos multimídia, em suas competências profissionais para a escritura interativa, sabem que a evolução acelerada dos produtos infoeletrônicos vai na direção da interatividade. Sabem que mais e mais o salto qualitativo da infotecnologia é no sentido de dotar o público de dispositivos de manipulação e de tratamento das imagens e dos sons, no sentido de uma maior adequação entre a oferta e a demanda (SILVA, 2010, p. 50).

Temos a primeira condição para a interatividade: a possibilidade de alteração de conteúdos por parte do usuário. O desenvolvimento da técnica no âmbito tecnológico deve permitir essa manipulação, a fim de garantir a interatividade. O autor também traz o exemplo do *videogame* como o instrumento representativo da interatividade, em que o usuário interfere nos resultados.

Ao estudar a próxima esfera, a mercadológica, o autor verifica de qual modo as empresas capitalistas lançam mão da interatividade como argumento de venda. Um empresário deve enxergar seu cliente não mais como o receptor da lógica massiva de distribuição de produtos, mas como “indivíduo teleintra-atuante”: “Não basta expor a imagem do produto no ciberespaço. É preciso que essa imagem permita a experiência de adentramento” (idem, p. 43).

Essa é a nova lógica do mercado, a participação do consumidor nos resultados do produto. Há, assim, dois aspectos que melhor traduzem essa participação do consumidor, formulados por Ildenfonso de Miguel, trazidos pela obra de Marco Silva (2010, p. 56): mobilidade e personalização. Como trataremos no capítulo específico acerca da configuração da linguagem nos ambientes digitais: “a tecnologia do hipertexto é responsável, por assim dizer, pela disposição interativa que passa a ser o marco distintivo

do computador” (SILVA, 2010, p. 164). Assim, o que vai garantir a interatividade será seu aspecto hipertextual, que aproxima a disposição das informações à mente do leitor-usuário.

A personalização dos serviços e produtos garante que o resultado se adeque às necessidades dos sujeitos, considerando que cada indivíduo é único. Produtos e serviços se moldam não para a generalidade, mas para o indivíduo. É o que acontece com artefatos tecnológicos, como celulares personalizados, computadores especialmente montados para o consumidor, entre outros itens.

A mobilidade é a condição que permite o acesso a produtos e serviços de qualquer localidade, sem necessariamente exigir um deslocamento até ele. Vemos esse fato constantemente acontecer com os serviços de banco, por exemplo, que cada vez menos exige que o usuário perca tempo e se dirija a uma agência para a realização de transações. No universo da aquisição de produtos, há o mesmo fenômeno, uma vez que não precisamos, na maioria das vezes, nos dirigir às lojas físicas para adquirir produtos específicos. De casa, do trabalho, ou de qualquer lugar, acessamos a rede e efetuamos nossas compras: refeições, roupas, livros, e até materiais de construção. Eles chegam até nós em um prazo ínfimo.

A respeito disso, Eduardo Magrani (2013, p. 81) comenta:

À medida que as coisas se tornam conectadas, podendo oferecer dados sobre seu uso efetivo pelos clientes-alvo, novos modelos de negócios, novos serviços e novos produtos tenderão a aparecer e neles haverá uma forte ligação entre serviço e produto, mudando substancialmente a relação entre produtor e consumidor.

Essa hiperconectividade entre produtos e serviços na *web* recebe o nome de *Internet of things (Iot)* – Internet das coisas, em português. Esse fenômeno surge no cenário tecnológico para alcançar a personalização máxima dos serviços disponíveis, facilitando a vida dos indivíduos e “introduzindo soluções funcionais nos processos do dia a dia” (MAGRANI, 2013, p. 21).

Observemos o quão ligado está o universo educacional a essa realidade: cada vez mais vemos escolas oferecendo materiais personalizados aos alunos, os quais prometem garantir a interatividade e a adequação às necessidades dos estudantes. Tanto no aspecto personalização quanto mobilidade. É comum nos depararmos com propagandas de redes escolares que oferecem uma educação que esteja relacionada ao projeto de vida do aluno, por exemplo. Também se verificam corriqueiramente materiais que promovam o ensino a distância, como a realização de tarefas *on-line*, entre outros recursos. Nosso *corpus* está

relacionado a essa realidade, uma vez que a proposta dos ODAs é que sejam recursos que enriqueçam as aulas do professor, aproximando a realidade escolar da extraescolar e permitindo o desenvolvimento de competências discursivas, conceito que ampliaremos na próxima subseção.

Recaímos, então, inevitavelmente na reflexão sobre como a sociedade vem se organizando diante essas novas possibilidades de interação do indivíduos na/com a realidade em que estão inseridos. Silva (2010) considera esse fato como esfera social da interatividade. O primeiro desenho que o autor nos leva a fazer é de uma sociedade que não mais julga ser bom aquilo que os meios de produção de informação em massa dizem ser bom. Nas palavras do autor:

torna-se evidente quando se observa que não estando mais o consumidor submetido ao produto desenhado para a massa, ele expressa livremente seus interesses e estilos que podem ser tomados pelos produtores como exigência de produtos feitos sob medida em contraste com a produção em série (SILVA, 2010, p. 61).

Segundo essa perspectiva, perdem espaço no mercado e na sociedade os produtos, as instituições, os sistemas e os serviços que não se atentarem para tal realidade. A cultura da pós-modernidade passa por mudanças constantes, mas que possuem dois aspectos sólidos (SILVA, 2010, p. 62): o futuro não é mais um polo norteador da vida individual e coletiva; o “desbastamento da figura da instituição” é uma realidade que promove o valor à heterogeneização. Sobre esse segundo aspecto, o autor comenta, a partir de considerações do estudioso Teixeira Coelho, em seu *Dicionário crítico de política cultural* (1997), que a sociedade não busca mais por uma identidade estável, o que leva a uma “configuração do social em singularidades, em segmentos, em redes, em tribos, e não mais piramidal, hierárquica” (SILVA, 2000, p. 52).

Não podemos deixar de refletir sobre as consequências dessas duas condições apresentadas, tratadas pelo autor como ceticismo diante das doutrinas generalistas, e relativização de modelos que antes eram referência (SILVA, 2010, p. 63-64). Esta transformação social está relacionada aos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que a escola se constitui como espaço de construção, circulação e socialização de saberes, culturas; considera-se, ainda, o lugar em que os sujeitos se constituem discursivamente, também.

Inúmeras fontes de busca na *web* podem parecer tão confiáveis quanto um professor na sala de aula. À TV, antes tida como ponto de convergência dos indivíduos dentro de uma casa, somam-se agora outros aparatos tecnológicos dos mais diversos, e de acesso individual, não coletivo, como aquela representava. Assim, o papel do professor



na era da comunicação interativa representa um desafio de três vias. Segundo Silva (2010, p. 86)

ao mesmo tempo o professor precisa se dar conta do hipertexto como mudança paradigmática comunicacional que define a tendência contemporânea da esfera tecnológica; precisa fazê-lo potenciar sua ação pedagógica sem perder sua autoria diante dele; e finalmente precisa perceber ainda que “não se trata de invalidar o paradigma clássico”.

Sem tirar de cena ou invalidar processos tradicionais, o professor terá que oportunizar uma rede de conexões na atividade da leitura, cuja configuração será explorada no capítulo 2, mas que “transforma a leitura em escritura” (IDEM, p. 86). Esse fator nos interessa na medida em que essa transformação significa um novo olhar sobre a formação dos sujeitos do discurso: aprendizes que, no novo cenário comunicacional, não representam receptores da atividade da comunicação. Vejamos a seguir um quadro formulado por Silva (2010), que faz a distinção entre a comunicação unidirecional e a interativa:

*Quadro 1*

<b>A COMUNICAÇÃO</b>	
<b>Modalidade unidirecional</b>	<b>Modalidade interativa</b>
<p><b>MENSAGEM:</b> fechada, imutável, linear, sequencial</p> <p><b>EMISSOR:</b> “contador de histórias”, narrador que atrai o receptor (de maneira mais ou menos sedutora e/ou por imposição) para o seu universo mental, seu imaginário, sua récita</p> <p><b>RECEPTOR:</b> assimilador passivo</p>	<p><b>MENSAGEM:</b> modificável, em mutação, na medida em que responde às solicitações daquele que a manipula</p> <p><b>EMISSOR:</b> “designer de software”, constroi uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar; ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto intrincado (labirinto) de territórios abertos a navegações e dispostos a interferências, a modificações</p> <p><b>RECEPTOR:</b> “usuário”, manipula a mensagem como coautor, cocriador, verdadeiro conceitor</p>

*Fonte: Silva (2010, p. 87)*

Temos um comparativo entre a atividade comunicacional unidirecional e a interativa. Todos os elementos da comunicação<sup>5</sup> são transformados na modalidade interativa, uma vez que a bidirecionalidade deve estar presente, ou seja, considerar o outro na atividade comunicacional como sendo tão importante para a construção de sentidos quanto o emissor da mensagem. Segundo o autor, o que difere a recepção passiva da interativa é ter a experiência de intervenção na mensagem, sendo capaz de

redimensionar sua sala de aula modificando a base comunicacional. Ele interrompe (não exclui) o falar/ditar e passa a *disponibilizar* ao aluno autoria, participação, bidirecionalidade e informações o mais variadas possível, facilitando permutas, associações, formulações e modificação de conteúdos, de dados (SILVA, 2010, p. 90, grifo original).

Daremos foco para a questão da disponibilização, colocada por Silva (2010), devido à possibilidade de autoria do produtor do enunciado que decorre dessa postura, uma vez que é uma prática que, no contexto escolar, faz do aluno um sujeito de discurso, não apenas um ouvinte e reproduzidor de conhecimentos. A rede construída pelo professor permite escolhas e aquisição de diferentes experiências, estimulando a interferência do aluno, que será também um coautor de seu próprio aprendizado.

Diante desse contexto, nos questionamos acerca do modo em que a interatividade contribui para uma melhora no ensino. Buscamos elaborar nesta dissertação uma breve reflexão sobre o conceito de competência discursiva, uma vez que o modelo interativo de comunicação tem como foco a construção dos sujeitos de discurso, tornando-os competentes discursivamente.

### 1.2.2 A noção de competência discursiva

Com o objetivo de compreender a intrínseca relação entre o desenvolvimento de competências discursivas e a interatividade, trazemos a noção de competência discursiva para o campo da linguística, que tomou diversos rumos, a começar por Chomsky na década de 1960, que atribuía ao conceito de competência linguística a herança genética do ser humano, inata e inconsciente: “a coisa se passa como se o falante fosse praticamente incapaz de fugir de ser competente para falar e interpretar a língua” (MORATO, 2008, p. 41).

Hymes, na década de 1970, avança e postula que sem a experiência social, é impossível adquirir competência linguística, uma vez que são necessárias as condições

---

<sup>5</sup> Os termos *mensagem*, *emissor* e *receptor*, trazidos por Silva (2010), se remetem à teoria da comunicação de Jakobson (1950). Na perspectiva da AD, utilizamos os termos *enunciado*, *enunciador* e *enunciatário*, respectivamente.

sócio-pragmáticas para alcançar tal competência. Porém, como observa Morato (2008), os dois estudiosos não se contrapunham completamente, mas sim havia uma relação de complementação em relação ao que Chomsky havia proposto poucos anos antes.

Na década de 1980, estudos ligados à enunciação postulam que a competência é a “capacidade do sujeito de controlar as regras de uso da língua em situações e gêneros variados” (MORATO, 2008 p. 46). Esse é o caso de Kerbrat-Orecchioni. A estudiosa coloca a competência linguística como uma das quatro competências de sua subdivisão, em que as outras três seriam: enciclopédica, retórico-pragmática e lógica. Segundo Morato (2008), essas competências trabalhariam, nessa perspectiva, articuladas entre si, na finalidade interpretativa. “À primeira competência mencionada pela autora, a linguística, caberia a tarefa de codificar e decodificar os enunciados (informações intratextuais, regras gramaticais, parâmetros prosódicos)” (idem, p. 47).

Morato (2008) propõe uma observação no conceito de competência fora da linguística: no campo da cognição. Verifica-se que linguagem e cognição estão ligadas no tocante ao desenvolvimento de competências, pois esta última está também vinculada à interação social (MORATO, 2008, p. 60). Segundo seu estudo, esse campo se relaciona ao sociocognitivismo e

incorpora no campo da linguística aspectos socioculturais linguístico-interacionais e multimodais à compreensão da problemática cognitiva, investindo na hipótese de que nossos processos cognitivos se constituem em sociedade e no decurso das interações e práticas sociais (MORATO, 2008, p. 61).

A noção de *interatividade* é de extrema importância nas considerações sobre o desenvolvimento de uma competência, quando verificamos que ela não é um processo mental, mas um fenômeno psicossocial situado no local daquele que enuncia e na sua história. Morato (2008) levanta algumas propriedades essenciais da noção de competência: “a competência é um ‘saber em uso’”, que revela “manifestações ou nossas avaliações a respeito de nós mesmos, das ações humanas, dos processos linguísticos e cognitivos”, e se constitui “em meio ao trabalho sociocognitivo realizado pelos falantes imersos em múltiplas práticas que reconhecem e a caracterizam” (idem, p. 62-63).

Após essa breve consideração sobre o conceito de competência na linguística do século XX, adentremos em nosso campo de interesse, a Análise de Discurso, em que Maingueneau, a partir da década de 1980, também trata do conceito de competência discursiva. Segundo o estudioso, os sujeitos discursivos devem dominar o sistema de “restrições semânticas e regularidades interdiscursivas historicamente definidas”

(MORATO, 2008, p. 48). Portanto, “essa competência discursiva possibilita aos falantes produzir e reconhecer um discurso como pertencente a determinado universo discursivo” (IDEM).

A *competência discursiva* está ligada à capacidade de o sujeito discursivo reconhecer enunciados prontos e produzir enunciados em situações comunicativas específicas. Para o linguista, ser enunciador de um discurso é saber identificar um enunciado como “pertencente a sua própria formação discursiva” e, além disso, “ser capaz de produzir um número ilimitado de enunciados inéditos pertencentes a essa formação discursiva” (MAINGUENEAU, 2008, p. 54). Acrescentamos a essa noção a consideração de Maingueneau acerca de outras instâncias que devem ser mobilizadas na comunicação, na produção e interpretação de enunciados. São elas: competência linguística e competência enciclopédica. A primeira está ligada ao conhecimento dos recursos de uso da língua, e a segunda se relaciona ao conhecimento de mundo, ao patrimônio sócio-histórico-cultural do falante, que é ilimitado e variado.

O estudioso acrescenta a noção de *competência interdiscursiva* a essas considerações, uma vez que um discurso é composto de outros discursos: essa competência é a aptidão “para reconhecer a incompatibilidade semântica de enunciados da ou das formações do espaço discursivo que constitui em seu outro” e “aptidão de interpretar, de traduzir esses enunciados nas categorias de seu próprio sistema de restrições” (IDEM, p. 55). O que queremos ressaltar com essa definição é o fato de que um sujeito do discurso, para que seja capaz de produzir e de interpretar enunciados, necessita reconhecer discursos que pertençam ao universo de seu coenunciador.

Acrescentemos à noção de interação o desenvolvimento de uma competência. Necessariamente devemos atribuir à escola uma parcela da responsabilidade de proporcionar ao sujeito caminhos que permitam o desenvolvimento de tais competências, uma vez que esse é o lugar em que se mobiliza o conhecimento e a possibilidade de autoria. Percebemos, pois, que a noção de interação e de competência estão interligadas, uma vez que uma depende da outra: para que o sujeito tome conhecimento de sua formação discursiva, é necessário que interaja com o mundo, e para que haja interação, é necessário que haja competência discursiva, tanto na produção de enunciados bem formados, quanto para o reconhecimento e a construção de sentidos de um discurso.

Entretanto, como vimos no estudo de Silva (2010), o termo usado para o fenômeno troca bidirecional de informações do sujeito com as NTDICs é interatividade. No atual cenário, compreendemos a necessidade de se desenvolver novas competências

discursivas para que se estabeleça a bidirecionalidade da comunicação entre sujeito e máquina. Silva (2010, p. 85-86) alerta para a necessidade de aprender com as novas técnicas que oportunizam a interatividade: “aprender que comunicar não é simplesmente transmitir, mas disponibilizar múltiplas disposições à intervenção do interlocutor”. O princípio da dialogia é intrínseco a essa noção.

Para que haja promoção do desenvolvimento de competências discursivas no contexto do século XXI, portanto, é preciso que antes se compreenda o princípio da interatividade. Silva (2010) traz ainda alguns fundamentos da interatividade que julgamos ser de total importância quando se trata de desenvolvimento de competências discursivas: participação-intervenção e bidirecionalidade-hibridação. Esses fundamentos da interatividade dizem respeito à participação dos sujeitos nos processos de comunicação a partir do uso das novas tecnologias digitais: “não há como desconsiderar a emergência das novas tecnologias comunicacionais com seu potencial inquestionavelmente bidirecional, hipertextual” (SILVA, 2010, p. 120).

Nesse contexto hipertextual, o autor traz em seu estudo, em outro momento, que há três desafios para o professor acostumado a lidar com o paradigma da transmissão de conhecimentos, são eles: ele precisa perceber o hipertexto como algo real, que exige conexões não lineares; além disso, o professor terá de reconhecer que o hipertexto não surge para substituir o texto, mas para torná-lo mais eficaz, e que “de mero transmissor de saberes deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações” (SILVA, 2010, p. 86); e ainda, precisa perceber que é necessário distinguir os tipos de texto, mas não separá-los, uma vez que articular esses tipos durante uma leitura significa reconfigurá-la e oportunizar os diversos modos de navegar. Promover, portanto, o desenvolvimento de competências discursivas, neste caso, o da leitura.

O segundo binômio, especificamente, trata da fusão de elementos ou autores de um produto. Na hibridação, não há separação entre autor-obra-espectador, pois a interatividade os confunde e os mistura. A bidirecionalidade é fator determinante na promoção da interatividade. Poderíamos transpor esse caráter fundamental do fenômeno para o papel do professor. No entanto, verificamos em nossa análise em que medida os recursos que compõem nosso *corpus*, os ODAs, garantem a interatividade a partir desses fundamentos, isto é, se permitem a coautoria por parte do usuário do recurso, tornando-os mais competentes discursivamente.

O eixo da área de Linguagem escolhido para esta pesquisa é o de produção textual, uma vez que a habilidade de produção de texto mobiliza competências discursivas para

realizar tal tarefa. Na próxima subseção, construímos reflexões acerca dessa atividade que está presente em todas as esferas sociais, em qualquer modalidade - oral ou escrita -, compreendendo a necessidade de se desenvolver competências discursivas no atual contexto informacional.

### 1.3 Considerações acerca da Produção textual

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua (GERALDI, 2013, p. 135).

Simpatizamos com essa citação do linguista Geraldi dado seu caráter de importância sobre a tarefa da produção textual. Basicamente, o que o autor diz é: o aprender e o ensinar sobre a língua só é possível com a tarefa prévia da produção textual. O autor justifica o caráter dessa importância, afirmando que o conjunto de formas da língua se manifesta na produção de um texto, e, além disso, no processo de enunciação, surgem as marcas do discurso de um sujeito e as marcas do sujeito no discurso. O ponto de vista desse sujeito, demonstrando qual é sua formação discursiva, aparece na produção de discursos, o que é importante para a articulação da comunicação e, conseqüentemente, da interação entre os sujeitos.

O documento norteador da construção curricular no Brasil, vigente no período de desenvolvimento desta pesquisa, a BNCC (2018), divide a disciplina de Língua Portuguesa, da área do conhecimento de Linguagens, em quatro práticas de linguagem: 1) oralidade, 2) leitura/escuta, 3) produção (escrita e multissemiótica), e 4) análise linguística (multissemiótica). Como já delimitado nas considerações iniciais desta dissertação, escolhemos o eixo de Produção textual para seleção de nosso *corpus*. Na perspectiva do documento, este eixo “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2018, p. 76) e

não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas (IDEM, p. 78).

Evidentemente, a BNCC dialoga com as teorias discursivas a respeito das práticas da linguagem quando traz a importância da interação entre os sujeitos e da contextualização das situações de produção. Consoante a isso, para nós, a construção dos sujeitos discursivos é essencial do ponto de vista da língua, uma vez que esta não é usada de forma mecânica, mas se renova a cada uso. No contexto escolar, o uso da língua deve estar pautado na necessidade dessa construção, não apenas na reprodução de enunciados para que sejam avaliados os elementos linguísticos inseridos no texto. A distinção que Geraldi (2013) faz entre *produção de textos* e *redação* é uma forma interessante de compreendermos o papel da escola nessa construção: para a primeira, a escola se constitui como um lugar em que se produz o texto; para a segunda, a escola representa a finalidade da produção. Pereira (2006, p. 77) comenta essa distinção:

o aluno faz uma redação, quando reproduz frases que não são dele, ideias já consagradas, clichês – enfim, quando devolve para o professor a palavra da escola; diferentemente, o estudante produz um texto, quando consegue, apesar de tropeçar na ortografia, na concordância e em outras convenções da língua escrita culta, escrever algo original, algo de seu, a expressão de sua visão de mundo.

A produção de textos, portanto, exige daquele que escreve mais do que reprodução: exige articulação de elementos, sejam eles internos – das normas da língua, suas variações e mecanismos linguísticos –, ou externos – ligados ao contexto. Assim, qualquer modalidade textual exige que haja a observação dos itens a seguir, organizados por Geraldi (2013, p. 137):

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer;
- c) se tenha para quem dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d).

A crítica feita pelo autor sobre a escola diz respeito ao excesso de redação, com pouca produção de discurso, uma vez que nos enunciados escritos, não se pode enxergar quem é o enunciador, o produtor, ou seja, a voz do aluno é apagada, sobressaindo uma voz mecânica de um enunciador que não se fez sujeito de discurso. A diferença, portanto, do texto de um indivíduo para outro é apenas o escrever bem ou não, isto é, analisa-se o nível de adequação linguística de um texto.

Sob essa perspectiva, o autor afirma: “na escola os textos não são o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição apenas para ‘mostrar que aprendeu a descrever’” (GERALDI, 2013, p. 148). Esse comentário foi feito pelo autor na análise de um processo de ensino-aprendizagem de textos descritivos; por essa razão ele fala em

“exercícios de descrição”. Entretanto, podemos compreender a generalidade desse comentário, cabendo para toda e qualquer produção textual.

Pasquier e Dolz (2002) colocam no foco de sua discussão a respeito da produção de textos, o caráter da variedade dos gêneros discursivos. Ensinar a produzir textos não se constitui como um processo único, cabível a qualquer gênero, mas individualizado e particular. Cada gênero apresenta um procedimento único, de “aprendizagens específicas”. A primeira necessidade trazida pelos autores é a de colocar o aluno de frente com essa realidade, fazendo-o tomar consciência de que deve-se escrever textos “em função das situações particulares de comunicação” (PASQUIER E DOLZ, 2002, p. 2).

Os autores sugerem que não haja a desnaturalização dos textos sociais, apesar de eles apresentarem complexidades. As dificuldades decorrentes da utilização desses textos como “corpus textual” de um gênero, devem ser observadas pelo professor, que construirá exercícios concretos de leitura para facilitar a compreensão dos alunos: trata-se “de conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa. Fala-se, nesse caso, de método indutivo, em oposição aos métodos transmissores frontais” (PASQUIER E DOLZ, 2002, p. 6).

Ou seja: há necessidade de uma referência real no processo de ensino-aprendizagem de produção de textos. E, a partir dessa referência real, para que o aluno se torne sujeito do discurso, de fato, é preciso que ele tenha o que dizer: “Ter o que dizer, apesar de tudo, ainda é a chave. O aluno tem de sentir que escrever é importante, especialmente para quem pode comunicar ao mundo alguma coisa de si mesmo” (PEREIRA, 2006, p. 82).

Geraldi (2013) questiona acerca o papel da produção textual no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as experiências trazidas para compor os discursos devem ser do próprio aluno. Suas reflexões giram em torno do seguinte princípio:

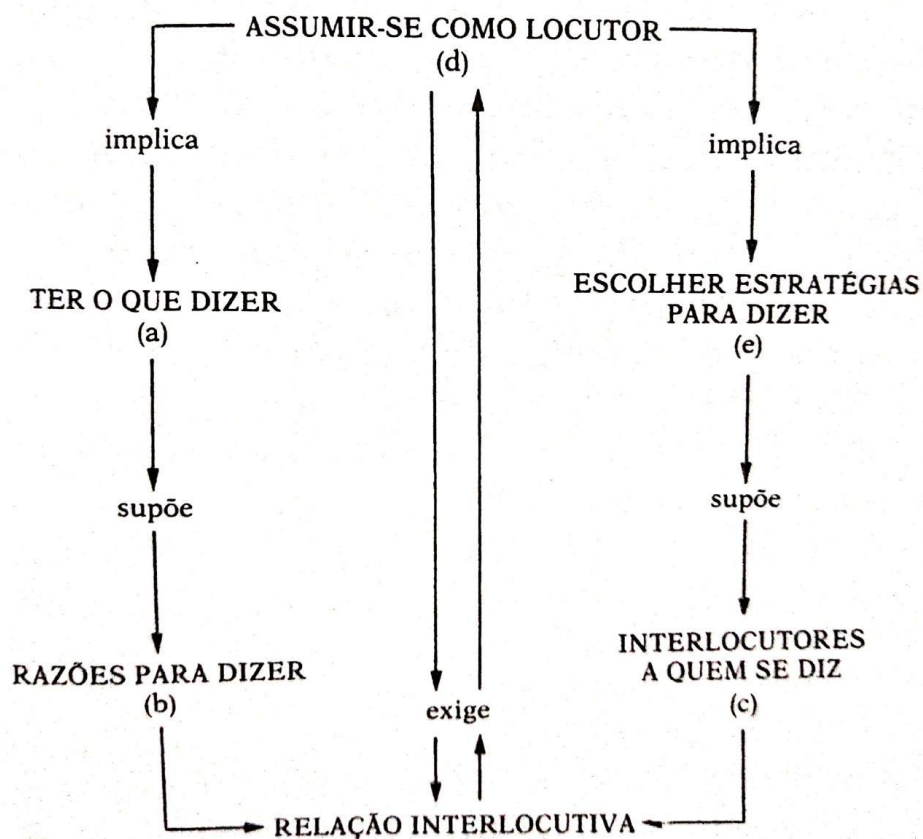
não se pretende ‘abolir’ a assimetria própria do discurso ensino-aprendizagem, mas relativizar as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professores e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento (GERALDI, 2013, p. 160).

Há uma perspectiva interacionista nesse processo abordado pelo linguista, assumindo que, na construção dos sujeitos dos discursos, é necessário excluir o caráter monológico da sala de aula, permitindo que ambos os papéis, aluno e professor, assumam-se como locutores na relação interlocutiva. O quadro abaixo, elaborado por Geraldi



(2013), apresenta o esquema da atividade da comunicação que resulta na produção de discursos:

*Figura 3 - Esquema de produção de texto*



*Fonte: Geraldi 2013, p. 161*

A partir desse esquema, pressupõe-se a definição dos elementos da produção textual já trazidos anteriormente, que expomos de forma mais prática a seguir:

1. Definição de interlocutores: na produção de textos, faz-se necessária a definição de interlocutores reais ou possíveis, e não imaginários. “Importa aqui é não reduzir tais propostas a meros ‘instrumentos didáticos’,” (p. 162).
2. Razões para dizer: deve haver motivações internas para executar um trabalho de produção textual, caso contrário a produção será artificial. “Não fosse assim, não haveria trabalho, mas tarefa a cumprir” (p. 163).
3. Ter o que dizer: as experiências dos indivíduos são um prato cheio na hora de escrever. Portanto, não se trata de “devolver à escola o que a escola diz, mas sim de levar para a escola o que também a escola não sabe” (p. 163).

4. A escolha de estratégias: se a prática da produção for artificial, as estratégias também o serão. Pois “elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz” (p. 164).

Essas discussões acerca das motivações de se repensar as estratégias de ensino-aprendizagem de produção de textos na escola são coerentes com nossa pesquisa, uma vez que nosso *corpus* está centrado nesse eixo de ensino da língua. Compreendemos que a prática da produção textual deve estar calcada na interação entre os sujeitos escolares, para que se façam sujeitos do discurso, e não receptáculos de informações, estratégias e cumpridor de tarefas.

Encerramos esse capítulo com duas citações de Lévy (2010) sobre a previsão de centralidade dos recursos digitais na era da informação: “A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século” (LÉVY, 2010, p. 95) e “o ciberespaço, interconexão dos computadores do planeta, tende a tornar-se a principal infraestrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos” (IDEM, p. 170). Foram estimativas importantes do estudioso no final do século XX, dado que a primeira edição da obra data de 1999, e que mais do que presenciar, devemos estudar as necessidades que surgem em um dado contexto, observando criticamente os novos recursos, suas propostas, e potencialidades para as práticas de uso da língua.

## **CAPÍTULO 2**

### **CONFIGURAÇÃO DA LINGUAGEM E MULTILETRAMENTOS**

Neste segundo capítulo, pontuamos algumas transformações no âmbito da linguagem, que decorrem dos avanços tecnológicos das últimas décadas. As transformações que abordamos estão relacionadas às formas de leitura, escrita e busca por informações, questões estas importantes de serem observadas no âmbito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, sobretudo quando tratamos das questões ligadas às NTDICs. Para atingir esse objetivo, passamos pelos conceitos de multimodalidade, letramentos digitais e multiletramentos, conceitos pertinentes na análise das transformações pelas quais a linguagem tem passado constantemente.

#### **2.1. Multimodalidade, hipertextualidade e cenografia**

A transformação da linguagem compõe o pano de fundo do cenário da evolução tecnológica. Transformação que é significativa na aquisição de conhecimento, nos relacionamentos, nas formas de ensinar, de aprender, de ler, nas interações, nas formas de comprar e vender. Nas últimas décadas, sobretudo com o advento das tecnologias digitais, as alterações da linguagem trouxeram implicações de toda ordem.

A multimodalidade é um conceito que surge na semiótica sistêmico-funcional (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006) e representa um fenômeno de linguagem em que os códigos e modos utilizados são mais de um, isto é, em um mesmo texto há a ocorrência de letras, imagens e diversas cores, por exemplo.

Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 21 e 23) bebem da definição desses autores e apontam que as interações humanas são mediadas por artefatos multimodais, acrescentando que, com o avanço das tecnologias, multiplicam-se as possibilidades de utilização das diversas linguagens. Segundo as autoras, a diversidade de gêneros e de situações comunicativas promove o “desenvolvimento neuropsicológico” dos indivíduos, quando há “combinação de recursos semióticos” (DIONISIO e VASCONCELOS, 2013, p. 19).

Duarte (2008) levanta alguns questionamentos sobre a produção de textos, que decorrem das necessidades distintas em expressar uma mensagem. A autora afirma que são esses questionamentos que resultam as “configurações verbais e não-verbais em textos chamados multimodais, que implicam o desenvolvimento de capacidades de

manejo dos diferentes modos na construção de textos e o desenvolvimento de habilidades de interpretar (...)” (DUARTE, 2008, p. 34). Ou seja, os aspectos de significação do texto produzido dependem das motivações dessa produção. Dionisio (2011) traz em seu trabalho levantamentos acerca dessa realidade, revelando que a utilização de recursos na construção de textos possui uma “função retórica na construção de sentidos dos textos” (p. 138), ou seja, todo e qualquer modo utilizado influi no sentido final de um enunciado. A autora parte de alguns pressupostos em sua discussão, e a essência desses pressupostos está no seguinte aspecto: nenhum texto, seja oral ou escrito, é monomodal, ou seja, todos eles são multimodais, para a autora.

Essa perspectiva considera que em um texto oral, por exemplo, utilizamo-nos de gestos, tonalidades na voz, posicionamento corporal, entre outros. Um detalhe importante que a autora nos relembra é: na ausência desses aspectos, o sentido se altera. Outro aspecto a ser ressaltado em sua discussão, que nos interessa em nossa pesquisa é

Importante mencionar que ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador (DIONISIO, 2011, p. 141).

As possibilidades de exploração da multimodalidade são inúmeras e, frente às inovações tecnológicas, cada vez mais crescentes. Esse fato, para a autora, e para nós, consiste em um caráter duplo: por um lado, temos as inúmeras vantagens em aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, buscar por informações; por outro, temos o desafio de manter o foco na atividade complexa que a interpretação e o processamento de gêneros textuais na atividade da leitura.

Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 37-38) e Dionisio (2011, p. 150) apresentam a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal (TCAM) de Mayer (2001). Segundo as autoras, trata-se de suma importância na análise de materiais didáticos, uma vez que o professor se enquadra como um “guia cognitivo”. Essa teoria reconhece que a tarefa de ensinar e aprender é difícil nesse contexto, uma vez que ensinar também é promover o desenvolvimento neuropsicológico dos aprendizes. Para tal desenvolvimento, a TCAM, baseia-se essencialmente em aspectos cognitivos do leitor, observando que os estímulos são captados pelos órgãos dos sentidos simultaneamente, e cada modo de um objeto é absorvido e interpretado por uma parte do cérebro. Porém, segundo essa teoria, a quantidade de informações que cada canal processa é limitada.

Mayer (2001; 2009, *apud* DIONISIO e VASCONCELOS, 2013, p. 34 ) também comenta o potencial do desenvolvimento cognitivo do indivíduo na utilização de textos

multimodais, devido à dupla capacidade de processamento de informações, por exemplo. Esta é uma das razões de considerarmos importante a inclusão dos recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que potencializam o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 37) ressaltam que

A redundância no oferecimento dos estímulos visuais pode causar sobrecarga na memória de trabalho. Tais circunstâncias devem ser evitadas, pois não fomentam o processamento cognitivo produtivo para a aprendizagem.

Por essa razão, segundo a TCAM, o professor assume, além de outros papéis, o de guia cognitivo, direcionando os melhores materiais didáticos. No contexto de nossa pesquisa, o professor possui inúmeras possibilidades para exercitar a prática pedagógica, e também precisa selecionar os melhores conteúdos a serem acessados para o desenvolvimento da competência discursiva dos sujeitos, mesmo já havendo indicação no próprio material. De fato, a TCAM verifica que os indivíduos aprendem melhor com associação de imagens aos textos falado ou escritos. Todavia, a redundância deve ser evitada. Dionisio (2011, p. 150) traz uma lista de resultados da aplicação da TCAM que julgamos importante para o contexto de nossa pesquisa. Alguns deles são: as imagens são grandes auxiliares no processo de ensino-aprendizagem; textos verbais e imagens correspondentes devem ser colocados próximos na apresentação do conteúdo, tanto espaço como temporalmente; animação e narração são métodos mais eficazes que quando esses itens são apresentados com texto na tela. Como exemplo, trazemos a imagem a seguir que ilustra como ocorre essa combinação:

Figura 4 – ODA 4



Fonte: Captura de tela de recurso da Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-historia-em-quadrinhos-43906>> acesso em set.2019

Nessa imagem, retirada de um dos objetos de nosso *corpus*, temos a combinação da linguagem verbal e não verbal, sendo que um complementa o outro, agregando significado: enquanto no segmento verbal traz a informação aos roteiristas de HQ, que nesse caso são os próprios alunos, no não verbal está dividido em dois planos: a moça pensando no canto direito da imagem representa um roteirista de HQ, enquanto que no balão de pensamento está a própria cena de sua HQ.

Maingueneau (2015, p. 160), em relação à noção de texto no cenário contemporâneo, afirma que a estrutura textual pode ser considerada um “mosaico de textos”, ficando inexata a definição de texto. Nas palavras do autor,

A multimodalidade é levada ao paroxismo pelo desenvolvimento da Web, que – como fizeram em seu tempo a escrita e o impresso – tem uma incidência profunda não apenas sobre as práticas verbais (...), mas sobre a própria concepção que podemos ter da discursividade, particularmente, dos gêneros de discurso (MAINGUENEAU, 2015, p. 161).

Para o autor, um gênero de discurso é um recurso de comunicação, reconhecido pelos falantes em dada situação comunicativa, que envolve o papel dos falantes, os objetivos da comunicação, o local, a época, entre outros fatores, reconhecimento este permitido por uma construção sócio-histórica, portanto passíveis de mudanças ao longo do tempo (MAINGUENEAU, 2015). Para o autor, a *web*, ou seja, o ambiente digital da Internet, proporciona mudanças tão intensas na comunicação, que a noção de gênero do discurso acaba flutuando.

Dionísio e Vasconcelos (2013) pontuam que a definição de gênero não está exatamente no texto, mas na percepção do que cria e do que recebe, pois o gênero é uma categoria de reconhecimento psicossocial: “Agimos na sociedade pelo uso de diversas linguagens. No entanto, todos nós agimos mais especificamente através de um sistema linguístico adquirido na rede social com a qual interagimos” (p. 46). São as práticas sociais que definem a existência dos variados gêneros que circulam na sociedade. Quando esta passa por transformações, novos gêneros aparecem, outros se extinguem, novos modos de apresentação de um gênero são criados, outros ficam obsoletos. As autoras ressaltam que

sabemos que as práticas sociais emergem de acordo com as necessidades, com mudanças da sociedade. Assim como as atividades sociais se modificam, surgem novas demandas, criam-se novos contextos, as pessoas precisam de novos gêneros para se ajustarem a essas novas exigências, ou precisam fazer modificações nos gêneros existentes (DIONÍSIO E VASCONCELOS, 2013, p. 25).

Essa consideração emerge da definição feita por Bakhtin (2011) acerca dos gêneros de discurso: “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 262). Se aquilo que é considerado um gênero deve ser cristalizado pela circulação social, ou seja, por sua estabilidade, e se na *web* cada vez mais surgem tipos de textos que logo se extinguem e se transformam, havendo instabilidade, há inexatidão em considerar tais tipos de textos como pertencentes a um ou a outro gênero discursivo.

Sua estabilidade deve aparecer, para esse teórico, nos três elementos constitutivos do gênero: conteúdo temático, estilo, estrutura composicional<sup>6</sup>. Para ele, portanto,

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011, p. 266)

Considerando o contexto da *web*, de liquidez das informações, como trouxemos no primeiro capítulo, temos que não se trata de um ambiente sólido e estável em que os gêneros se consolidam como resultado de específicas práticas sociais. Seus aspectos estilísticos, principalmente, mudam muito rapidamente, o que é promovido pelas inesgotáveis possibilidades que o ambiente digital proporciona.

As práticas discursivas mudaram ao longo da história de acordo com os aspectos físicos do livro, por exemplo. Chartier (2009) observa que a História experimentou

---

<sup>6</sup> Nesta dissertação, não nos alongaremos na teoria de Bakhtin por não ser nosso foco. Entretanto, breves considerações fazem-se importantes, uma vez que os estudiosos que trouxemos se baseiem nessa teoria em seus estudos.

mudanças quando, por exemplo, a imprensa foi criada em meados do século XV. O livro, antes inacessível a indivíduos comuns – que não fossem ligados ao clero e ao governo –, teria perspectivas de, em breve, chegar às mãos do leitor. Realidade que foi avançando com o passar dos séculos:

do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 2009, p. 77).

Esse cenário não interferiu apenas na forma de ler, mas implicou o papel do leitor e os objetivos de sua leitura. Um livro, antes de tudo, significa liberdade. Folhear as páginas à própria maneira, ao próprio ritmo, no lugar desejado, no momento desejado, nem sempre foi assim. Chartier (2009, p. 77) observa que uma leitura sempre significa uma nova escrita, uma nova apropriação, uma nova construção de conhecimento, pois é possibilidade de construção de sentidos para um discurso. Se houve grande avanço na transição do manuscrito para o impresso do século XV ao XIX, com as possibilidades trazidas pelo eletrônico é ainda maior. A revolução nas estruturas do suporte material fez com que o leitor se sentisse livre em sua atividade leitora.

O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (CHARTIER, 2009, p. 13).

O leitor medieval se diferencia do leitor moderno, e este, por sua vez, se diferencia do leitor contemporâneo. Carregar um livro no bolso, ou até mesmo debaixo do braço não era possível para o leitor medieval, pois a cultura oral era mais comum nas sociedades ocidentais que não possuíam imprensa. O leitor moderno, especialmente o do século XVII, era mais livre e podia ler isolado, em seus aposentos, por exemplo. O que dizer do leitor contemporâneo, então?

Procópio (2010) discute questões acerca da preocupação da indústria editorial quanto às possibilidades do desaparecimento do livro impresso. As novas tecnologias aparentemente representam uma ameaça ao livro de estante, aquele que acumula pó e mofo, que carrega em si as marcas do tempo e das gerações, que decorava uma estante na sala e simbolizava, na cultura dos séculos passados, intelectualidade e conhecimento de seu detentor. Apesar das ameaças atuais desses avanços, o autor afirma: “O livro como conhecemos não acabou. O livro está apenas evoluindo, como é de se esperar, para os



novos suportes ou plataformas tecnológicas” (PROCÓPIO, 2010, p. 33). Entretanto, se evoluir significa deixar para trás um modelo antigo, consideremos que o livro está apenas se transformando, a fim de atender às necessidades da realidade do século XXI: de uma sociedade cada vez mais digital. O leitor contemporâneo busca exatamente as características que Procópio (2010) enumera sobre a configuração do livro no século XXI:

a promessa que esses players mais modernos oferecem é atraente: portabilidade; capacidade de armazenamento de incontáveis títulos em um mesmo dispositivo, incluindo aí a capacidade sem par de indexação das informações contidas em uma obra; abertura para conter as anotações pessoais do leitor, entre outras ferramentas que se convertem em vantagens, se comparadas ao livro em sua versão em papel (PROCÓPIO, 2010, p. 33).

A esses aspectos interativos, acrescenta-se a característica da acessibilidade econômica. O autor trata dessa questão, também, alertando para o problema da pirataria. Porém, para ele, o que mais importa nesse cenário é a democratização dos bens de consumo, isto é, o livre acesso à leitura. “No mundo capitalista, os livros são vendidos, são produtos de consumo, então o leitor ou o usuário, tem o direito de acessar as novas tecnologias para livros, assim como ocorreu com a música” (IDEM, p. 20). Com o livro impresso, também ocorre a pirataria, através da cópia e da própria digitalização, ambos os processos permitidos pelas tecnologias.

As práticas discursivas sempre mudaram no decorrer da história, e como a configuração física do livro tem papel determinante nessas práticas, já que o leitor se transforma e se adequa às ferramentas disponíveis. Maingueneau (2015) entende como sendo complexa a definição de gênero de discurso no cenário digital, afirmando que apesar de a maioria das práticas já estabelecidas no cotidiano serem transferidas ao ambiente digital, as exigências do meio ao gênero de discurso o transformam

Se é inegável que grande número de práticas na web encontra sua origem em práticas anteriores, isto não significa que derivem da mesma ordem. Desde que se leve a sério a noção de gênero de discurso, e dando o devido peso ao *medium*, pode-se de fato falar do mesmo gênero fora da Web e na Web? (MAINGUENEAU, 2015, p. 161)

O autor explica que esse fato ocorre devido ao enfraquecimento da cena genérica de dada cena da enunciação. Todo gênero de discurso é organizado de acordo com uma hierarquia na sua cena de enunciação, estabelecida em três planos: a *cena englobante*, que define o tipo de discurso, se é político, escolar, publicitário, por exemplo; a *cena genérica*, que determina o gênero de discurso do que foi enunciado, especificamente; e por fim a *cenografia*, que é definida segundo próprio texto. São esses os planos possíveis de análise de um enunciado (MAINGUENEAU, 2013, p. 95-97).

Nos textos da *web*, a cena genérica, que é elemento central nessa hierarquia, passa por uma homogeneização, devido a suas “restrições técnicas” (MAINGUENEAU, 2015, p. 162). O autor, nesse mesmo texto, explica que o modelo clássico das cenas da enunciação não é suficiente para explicar o fenômeno da enunciação na *web*. Neste caso, o que ganha força e assume papel central é a cenografia, pois ela vai definir quais os recursos específicos que devem ser mobilizados. Os aspectos multimodais e a nova configuração transformam a cenografia de antes.

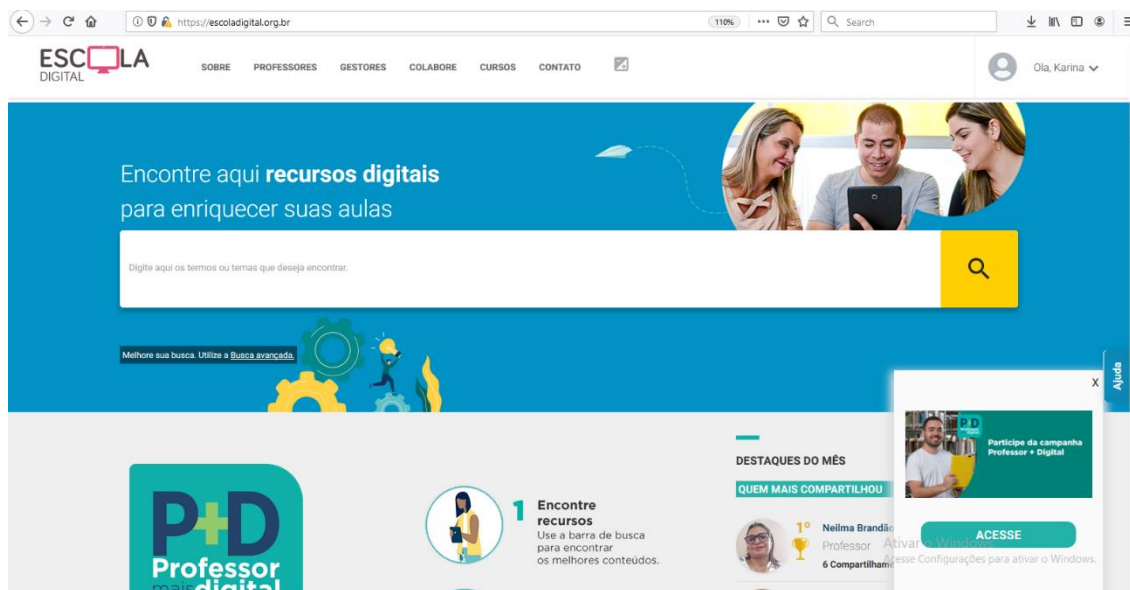
A cenografia do enunciado fora da *web* é chamada pelo autor “cenografia verbal”, enquanto a cenografia do enunciado na *web* recebe o adjetivo “digital”. O autor define que esse detalhamento é importante devido aos aspectos específicos de uma cena da enunciação da *Web*, características que irão revestir a cena do enunciado verbal.

Maingueneau sugere que a cenografia digital deva ser analisada sob o ponto de vista de três componentes:

- Um componente *iconotextual* (o *site* mostra imagens e ele mesmo constitui um conjunto de imagens na tela);
- Um componente *arquitetural* (o *site* é uma rede de páginas acionada de uma determinada maneira);
- Um componente *procedural* (cada *site* é uma rede de instruções destinadas ao internauta). (IDEM, p. 163).

A interação desses aspectos pode ser observada nos textos da *web*, na medida em que, enquanto alguns textos recorrem aos aspectos imagéticos para dar instruções, por exemplo, outros recorrem a enunciados, apenas, mas com arquitetura específica. A textualidade dos enunciados na *web* é definida pelo autor da seguinte forma: “Na maior parte dos *sites*, uma página da tela não é um texto, mas um mosaico de módulos, heterogêneos do ponto de vista enunciativo e modal: sinal, diagramas, propagandas, começos de artigos, slogans, vídeos...” (MAINGUENEAU, 2015, p. 163). Vejamos a seguir, como exemplo, uma imagem da tela inicial do portal em que se encontra nosso *corpus*:

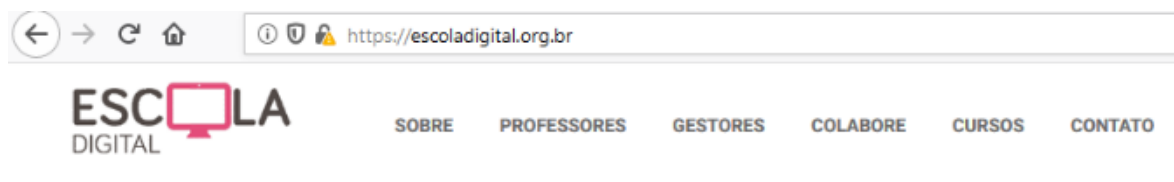
Figura 5 – Portal Escola Digital



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br>> acesso em out.2019

Não faremos a contagem dos “módulos” enunciativos e modais dessa imagem, mas observemos que, na tela de abertura, a quantidade de ícones serve de demonstração para o que estamos tratando: são ícones que nos levam a diferentes locais, com diversos resultados. Essa captura não abarca a página completa, uma vez que a barra de rolagem possibilita movimentação, em que será possível avistar outros ícones, outras informações. É possível que o usuário se disperse ao entrar no *site* e ver um ícone que não estava no rumo de sua busca. Esse é um exemplo da fragmentação da linguagem tratada por Maingueneau (2015), e a esse aspecto ressaltamos a necessidade do desenvolvimento de competências discursivas, que promovam autonomia ao sujeito que lê. Caso contrário, a coesão da leitura não será estabelecida. Abaixo selecionamos os módulos enunciativos da Figura 6:

Figura 6 – ícones



Fonte: Captura de tela de recurso da Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br>> acesso em out.2019

Nessa imagem, o usuário pode selecionar qualquer ícone em que desejar buscar informações: “sobre”, “professores”, “gestores”, “colabore”, “cursos”, “contato”. Ao clicar em qualquer um deles, sua leitura é direcionada para outra tela, na qual encontra as informações que o ícone representa.. Nessa segunda tela, há outros módulos de acesso.

*Figura 7 - ícones*



*Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br>> acesso em out.2019*

Nesse módulo, o usuário pode digitar o que procura, e clicar na lupa para, então, ser redirecionado a outra tela. Essa ligação externa exige ação de quem utiliza o *site*; é uma coesão que depende inteiramente de sua competência e autonomia, devido à hipertextualidade, conceito abordado em seguida.

*Figura 8 – ícones*



*Fonte: Captura de tela de recurso da Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br>> acesso em out.2019*

Caso haja interesse de o usuário do portal em saber mais a respeito do que aparece no ícone, basta ele clicar em “acesse”, e será redirecionado a outra página. Ao fazer essa escolha, o usuário deve ter em mente que sairá do percurso que estava percorrendo, em detrimento de um novo.

*Figura 9 - informação*



*Fonte: Captura de tela de recurso da Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br>> acesso em out.2019*

No caso da figura 8, situada no canto da página do *site*, encontramos uma espécie de propaganda do portal, que pode ser excluída se o usuário desejar, clicando no símbolo X do canto superior direito. Na figura 9, temos informações trazidas pelo *site*, situadas no canto inferior direito da página, que não servem para redirecionar o leitor a outra tela, sendo fixas na abertura do portal.

Os módulos que essas imagens representam são chamados de “portas”, pois dão acesso a outros lugares, que trazem novos enunciados, relacionados ou não com o que se procurava, com exceção da figura 8. A *web*, neste caso, desestabiliza a organização dos componentes. A desorganização dos componentes está ligada à impossibilidade de capturar em uma olhada a totalidade do que a página oferece.

Percebemos uma instabilidade nas possibilidades de interpretação, e, conseqüentemente, na construção de efeitos de sentido, pois, nas palavras de Maingueneau (2015, p. 163-164)

o que aparece na tela só define um estado transitório (...) os conteúdos dos módulos podem ser renovados a todo momento, cada um segundo seu ritmo, fazendo vacilar uma das condições implícitas do que tradicionalmente chamamos de texto: a estabilidade.

Coscarelli (2003, p. 66) trabalha essa questão da estabilidade no sentido da palavra *texto*, apontando a necessidade de “entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento

e a imagem como parte dele”. A autora também enfatiza a pertinência de se considerar, cada vez mais, os participantes de uma enunciação e suas intenções comunicativas, uma vez que, frente a essas transformações, definir um gênero de discurso significa enfrentar dificuldades

Uma das características essenciais a qualquer gênero textual é o caráter sociocomunicativo e, decorrentes disso, os aspectos pragmáticos envolvidos no ato de comunicação. Todo texto é produzido para ser recebido (não necessariamente compreendido) por alguém; é produzido com alguma intenção comunicativa que o leitor tem o trabalho de tentar recuperar” (COSCARELLI, 2003, p. 67).

Seja qual for a cenografia, o texto sempre serve como um contrato entre enunciador e coenunciador. Deve-se, portanto, estudar as regras que tangem esse contrato, para que os objetivos de cada enunciação sejam alcançados, e para que essa aparente desorganização modular não signifique falhas na comunicação. Como afirma Silva (2010):

Aquilo que define o digital com peculiar disposição comunicacional é precisamente a condição de hipertexto essencialmente interativo. Aqui se define a imagem, o som e o texto como campo aberto de possibilidades diante do gesto instaurador do usuário. E como novo paradigma que sustenta o movimento contemporâneo das tecnologias comunicacionais, o hipertexto e o digital são o fundamento modelador do novo ambiente comunicacional. (SILVA 2010, 85)

A nova arquitetura do texto é chamada de *hipertexto* por diversos autores, entendido como “um texto que traz conexões, chamadas *links*, com outros textos que, por sua vez, se conectam a outros, e assim por diante, formando uma grande rede de textos” (COSCARELLI, 2003, p. 73).

As redes estabelecidas pelos hipertextos satisfazem redes do próprio pensamento no momento da aquisição de conhecimentos, pois o pensamento é hipertextual. Por exemplo, quando em uma biblioteca alguém está estudando um determinado assunto em um livro e sente a necessidade de aprofundar um dado conceito, é muito provável que esse leitor se dirija até a estante e busque outro livro que possa complementar o conhecimento que faltava. É nesse sentido que Coscarelli (2003) questiona sobre a novidade do termo *hipertexto*, uma vez que índices, notas de rodapé e glossários também seriam redes hipertextuais.

Entretanto, as NTDICs ampliam as possibilidades de construção dessas redes, colocando em crise a hierarquia dos elementos do texto. Apesar de concordarmos sobre o fato de que o hipertexto sempre existiu, não podemos deixar de observar que houve grande alteração na forma de manusear esse recurso, uma vez que as redes de conexões

são inúmeras e inesgotáveis. O *mídium*<sup>7</sup> de uma página na *web* transformou a prática de leitura, pois à medida que se adentra em um novo espaço, descobre-se outro. E, assim, cada elemento acrescentado ao texto interfere em sua linearidade, desde um título até uma imagem no canto da página. Mas, apesar de a hierarquia ser determinada em grande parte pelo autor do texto, o leitor também interfere nela, devido a seus interesses, objetivos e conhecimento prévio.

De acordo com Coscarelli (2003, p. 74),

É possível que o leitor alce para uma posição alta na hierarquia proposicional um elemento secundário ou de pouca relevância para a ideia central do texto. Isso pode acontecer quando esse elemento secundário é o alvo de seu interesse ou quando o leitor compreende apenas algumas partes do texto (...).

Percebemos que, a cada leitura, uma nova linearidade se cria. A autora sugere uma hierarquia, que pode se romper a depender do leitor. Isso está inteiramente relacionado à evolução do papel do leitor de que trata Chartier (2009), comentado anteriormente. Quando o leitor possui um objetivo claro sobre qual conhecimento ou informação busca, os hipertextos não estão evidentes, mas constituem uma rede criada no momento da leitura. Quando os hipertextos estão evidentes, isto é, quando há *links* prontos a serem acessados, cabe ao leitor estabelecer os significados dessas sugestões hierarquizadas.

Silva (2010) recolhe pesquisas de diversos estudiosos do hipertexto para compreender o que vem a ser esse fenômeno. O autor parte da premissa de que a hipertextualidade é um mecanismo primeiramente cerebral, para depois se constituir como informático. O que significa dizer que não pensamos de maneira linear, mas rizomática.

Com o advento das NTDICs, há a tentativa de aproximar a hipertextualidade mental à informacional – externa ao sujeito

É o hipertexto, essencialmente interativo, que garante tecnicamente a forma amigável e conversacional da informática. Ícones e mouse permitindo interagir com o computador de forma intuitiva e sensório-motora, sem o intermédio de códigos abstratos; tela com múltiplas janelas que se movimentam em cascata; manipulação de complexos informacionais através de conexões associativas em bancos de dados; estruturas dinâmicas (símbolos, gráficos etc.) para representar conceitos ou para processamento de ideias (SILVA, 2010, p. 166).

Das pesquisas de Silva (2010), temos os mesmos aspectos apresentados anteriormente acerca da disposição modular das informações, e que disso depende a garantia do caráter interativo do computador. Na citação acima observamos exatamente

---

<sup>7</sup> Esse termo é trazido por Maingueneau (2013) para tratar do meio de transmissão de um discurso e de suas coerções sobre o conteúdo, essencialmente no universo das NTDICs.

o efeito que o hipertexto causa na tela: a interatividade sujeito-máquina, que garante o dialogismo das informações. Nesse sentido, “a presença do leitor-usuário torna-se fundamental, pois é ele que vai dar uma forma ao estoque de elementos acionados”. (IDEM, p. 167).

A partir dos estudos de Silva (2010), compreendemos que a razão de se construir uma nova configuração textual foi, e continua sendo, a necessidade de favorecer uma democracia comunicacional e informacional. Essa democratização é possível principalmente pela possibilidade de se tomar rumos distintos de forma personalizada durante a leitura.

Assim, compreende-se que a interatividade informática é permitida pelos aspectos hipertextuais das informações:

o hipertexto é o “aporte técnico” que define a informática como interatividade, como disponibilização da liberdade de conexões múltiplas que engendra necessariamente participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade (SILVA, 2010, p. 175).

Como nossa pesquisa tem o interesse de averiguar a presença ou não de características da interatividade nos ODAs, tomamos como importante esses conceitos da hipertextualidade.

O desenvolvimento de competências discursivas no aluno do século XXI é imprescindível para torná-lo apto na construção de sentidos dos textos, uma vez que a linearidade e a coesão são por ele construídas. A seguir, exploramos os conceitos de letramentos digitais e multiletramentos, emergentes nos documentos norteadores da organização curricular nacional, especialmente na BNCC (2018).

## **2.2. Letramentos digitais e multiletramentos na BNCC: competências exigidas no século XXI**

Talvez não esteja mais difícil aprender a ler, talvez nossas produções textuais estejam mais complexas, nossos suportes textuais estejam mais evoluídos ou diversificados, exigindo conseqüentemente, uma reorganização de nossos hábitos mentais de práticas de leituras (DIONISIO e VASCONCELOS, 2013, p. 22).

Adentramos essa seção com a citação das autoras em seu vasto trabalho sobre práticas de leitura, a fim de pensarmos sobre a necessidade de novas abordagens no ensino de leitura, de língua, considerando a realidade em que estão inseridos os sujeitos de leitura.



A palavra letramento, em seu uso corrente, significa algo a ser adquirido através da leitura, habilidades a serem desenvolvidas, como ler um texto na sociedade contemporânea, estar apto a escrever da forma correta, apreciar bens culturais. A definição do termo começa a mudar a partir do desenvolvimento da Internet e das transformações pelas quais passaram as mídias de massa, quando novos gêneros começaram a surgir fazendo com que a palavra letramento se tornasse limitada e anacrônica, nas palavras de Cope e Kalantzis (2015, p. 1). A tradicional pedagogia dos letramentos não promoveria oportunidades sociais adequadas para que se alcançassem os novos objetivos que advinham da globalização, surgindo novas desigualdades na educação e apontando para a urgência na transformação dessa realidade.

O Grupo de Nova Londres, no final da década de 1990, através de estudos e reuniões sugerem mudanças na tradicional pedagogia dos letramentos, estudando e aplicando novos métodos e, a partir disso, desenvolve-se o termo *Multiletramentos*, imerso na tentativa de satisfazer as novas necessidades que aguardava o século XXI. Nesse contexto, dez autores se reúnem e redefinem a pedagogia dos letramentos, dentre eles Cope e Kalantzis.

A perspectiva dos multiletramentos leva em consideração as transformações sociais como sinalizadores da necessidade de novos métodos de manuseio da linguagem. Juliana Chinaglia (2016, p. 52) desenvolve um estudo amplo sobre essa nova abordagem no ensino e explica que

no âmbito do trabalho, houve mudanças na economia global, que levaram à transição de um modelo fordista para um modelo pós-fordista de produção. No modelo fordista, a indústria é em massa e o trabalho é extremamente hierarquizado e fragmentado em trabalhadores com tarefas específicas, enquanto que, no modelo pós-fordista, passa-se a ter uma indústria mais personalizada, voltada a interesses específicos, com relações mais horizontais de trabalho e a valorização do trabalho em equipe, colaboração, criatividade e multitarefa.

A nova abordagem se insere no âmbito escolar como consequência dessas transformações, apontando para o distanciamento cada vez maior que há entre vida real e sala de aula, quando essas transformações não são consideradas como importantes.

Os autores Cope e Kalantzis (2015) explicam que o termo multiletramentos deriva do caráter multimodal dos novos gêneros e pelas diversas mudanças nos padrões de comunicação da sociedade

A significação é feita em modos que são cada vez mais multimodais – em que modos de escrita linguística de interface de significado oral, visual, áudio, gestual, tátil, e padrões espaciais de significado. Isso significa que nós precisamos estender o alcance da pedagogia de letramento, não privilegiando

indevidamente apenas representações alfabéticas (COPE E KALANTZIS, 2015, p. 3, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Para tanto, sugerem que se levem textos multimodais e, particularmente, as mídias digitais, para dentro da sala de aula e do currículo, pois torna a pedagogia dos letramentos mais relevante e engajada com as mudanças nos ambientes de comunicação, reduzindo a distância que há entre vida real e sala de aula.

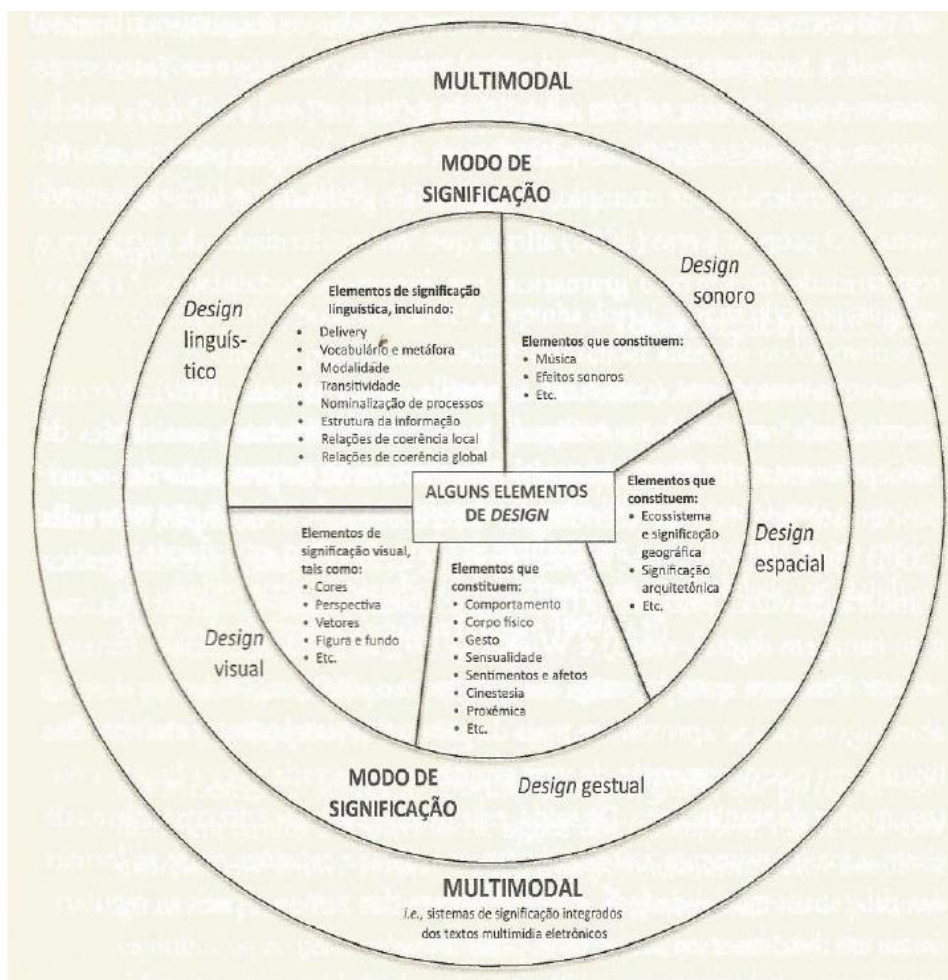
De acordo com Rojo (2013a, p. 7), as mudanças ocorridas na pedagogia dos letramentos tradicional, que impulsionaram uma reconfiguração no conceito de letramento, não são consequências apenas do advento da Internet e do desenvolvimento das NTDICs, mas sim “estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais”. Após essa consideração, a autora reforça que a escola precisa ocupar o papel de preparar os alunos para participar de uma sociedade “cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (IDEM).

Para explicar como desenvolver uma pedagogias dos multiletramentos, os autores do GNL (1996) desenvolvem uma espécie de modelo analítico para as modalidades explicitadas. Vejamos a seguir um modelo já traduzido por Rojo (2013, p. 24):

---

<sup>8</sup> Meaning is made in ways that are increasingly multimodal – in which written-linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile, and spatial patterns of meaning. This means that we need to extend the range of literacy pedagogy so that it does not unduly privilege alphabetical representations.

Figura 10 – Modos de significação, segundo o GNL (1996).



Fonte: GNL, 2006, p. 26, apud Rojo, 2013, p. 24

Segundo este modelo, as etapas da significação pelo GNL (1996, p. 83) são as seguintes: *Situated Practice*, etapa que consiste na identificação dos conhecimentos prévios; *Overt Instruction*, momento da análise dos elementos constitutivos do enunciado, como forma, função e linguagem; *Critical Framing*, degrau da significação que consiste no reconhecimento das relações do enunciado com o contexto social em que se insere; *Transformed Practice*, etapa na qual o leitor recria o que foi aprendido aplicando no próprio contexto.

Cope e Kalantzis (2016) reformulam os elementos constitutivos da significação no que diz respeito ao modelo de ensino-aprendizagem, mantendo as noções primordiais do GNL, porém acrescentam aplicações práticas para a pedagogia dos multiletramentos, consistindo nas seguintes etapas:

- a) Experienciar – nesse primeiro momento, os significados são apreendidos no mundo real, na ação e na prática da leitura, e a partir de interesses individuais de aprendizagem.
- a) Conceitualizar – o indivíduo, nessa etapa do processo, cria conceitos e organiza o que aprendeu, segundo teorias externas e suas experiências de leitura.
- b) Analisar – nessa etapa do processo, o indivíduo, que já vivenciou experiências e já as conceituou, analisa criticamente os elementos que envolvem o processo de comunicação: interesses, motivações e, assim, chega a suas conclusões.
- c) Aplicar – o indivíduo, nesse estágio, influi no mundo, colocando suas ideias na ação comunicativa.

Sobre este modelo, Rojo (2013) comenta que essas etapas se tornam inviáveis para a Análise de Discurso, por exemplo, à medida que fragmenta os efeitos de sentido de um enunciado, colocando cada elemento isolado de outros. Kleiman et al. (2016) igualmente defendem uma escola em que seja o ponto máximo do desenvolvimento da linguagem o mundo fora da escola, fazendo com que esta seja realmente relevante para a sociedade. Para que este fato se concretize, as autoras sugerem que se extraiam do mundo físico e social seus problemas, características, patrimônios, a fim de contribuir para a construção de experiências válidas e relevantes. Para explorar esse ponto de vista, Kleiman et al. (2016) trazem um estudioso de meados do século passado, que já teorizava a necessidade de articular aprendizagem, motivação, sentido e significado nas relações do aluno com o mundo, portanto promover:

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo a sua capacidade (DEWEY, 1947 *apud* KLEIMAN et al., 2013 p. 72).

Trazemos o estudo de Dudney et al (2016), que afirma estarem dentro das novas habilidades exigidas pelo século XXI as competências de criatividade, inovação, capacidade de resolução de problemas, colaboração, trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade. Além disso, estão as habilidades voltadas para as tecnologias digitais, o que nos remete aos letramentos digitais, que são competências que permitem o usuário a lidar de maneira eficiente com essas tecnologias: “localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais” (DUDNEY et al., 2016, p. 17).

O ensino de língua portuguesa possui uma forte ligação com o desenvolvimento desses letramentos, uma vez que língua e letramento estão fortemente aglutinados, pois todos os letramentos se unem com o intuito de criar sentido no ato da comunicação (IDEM, p. 18). Os autores ressaltam que, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento desses letramentos, no âmbito escolar, prepara o aluno para o mercado de trabalho, para o mundo além da escola; eles proporcionam benefícios no próprio contexto escolar, apoiando abordagens construtivistas no ensino, permitindo a autonomia do aluno enquanto aprende.

O documento norteador da organização dos currículos escolares do país, a BNCC (2018), também trata dos multiletramentos e dos letramentos digitais de maneira ampla. Este documento explora as competências de cada componente curricular, organizando suas exigências para os anos fundamentais – iniciais e finais, bem como para o ensino médio. A base também considera que o contexto atual de mudanças nas práticas sociais influenciou na construção de novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos. Esse documento determina que o componente Língua Portuguesa seja o principal responsável por proporcionar aos aprendizes meios de adentrar nesse universo de maneira a desenvolver os letramentos desse contexto. Segundo o documento,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL, 2018, p. 69).

O documento oficial prevê que nessa disciplina os alunos mergulhem de fato nas múltiplas possibilidades que o mundo oferece, as novas e as canônicas, considerando que os alunos já utilizam diversas ferramentas do universo digital. Porém, ressalta: “Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos, que circulam na Web” (IDEM, p. 69). Essa afirmação nos leva a pensar os multiletramentos, que devem ser desenvolvidos pelo componente curricular de Língua Portuguesa.

O falante, no caso desta dissertação, o de língua portuguesa, é mais que usuário de um código: é um autor. É necessário apresentar a esses indivíduos as diversas formas de interagir com a sociedade através das práticas da linguagem do século XXI, fazendo-os discernir sobre questões éticas, pois o cenário da multiplicidade de informações ofusca as possibilidades de seleção e escolhas

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural (IBIDEM, p. 70).

Verificamos essas premissas nas páginas do documento em cada eixo de ensino-aprendizagem da língua: leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica. E, no detalhamento das competências para cada ano/série, também vemos a explanação desses itens multissemióticos e multimidiáticos, considerando a realidade da cultura digital.

Para o Ensino Médio, o documento considera que esta é a fase na qual o jovem amplia sua participação na sociedade, tendo mais autonomia e capacidade de refletir sobre o mundo. É esperado das escolas que

ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens (BRASIL, 2018, p.488).

As práticas da vida acadêmica, cultural, pessoal e profissional devem ser experienciadas nessa fase, ampliando seus horizontes. É possível observar as competências específicas de linguagens que o documento prevê para o ensino médio, evidenciando em que medida sustentam os preceitos fornecidos. A seguir, trazemos quais são as competências que envolvem o manejo da linguagem multissemiotizada, e sua importância no atual contexto.

**Competência 1** – O foco é dado para as diferentes linguagens e práticas que permeiam a sociedade. Portanto, nessa competência é sugerido o trabalho com a combinação entre as diversas linguagens: “explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender e atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 491).

**Competência 2** – O foco nessa competência é o respeito à pluralidade cultural e de ideias e posições da sociedade. Nesse ponto do documento podemos perceber como a teoria dos multiletramentos é pertinente, uma vez que prevê a interação com diferentes linguagens, de diferentes culturas e contextos. Sabemos que o ciberespaço é um lugar onde se ampliam essas interações, é que o aluno precisa aprender a se relacionar com os

conteúdos propagados nesse espaço. A premissa de que “para desenvolver essa competência, os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos” casa com os objetivos da pedagogia dos multiletramentos.

**Competência 3** – “Utilizar diferentes linguagens (...) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (...)” (IDEM, p. 493). Como nosso interesse é a linguagem, é importante salientar como o documento levanta esse aspecto em cada competência. Nesta terceira percebemos que ele prevê a utilização do que o novo cenário proporciona, dando foco para a construção da autonomia dos estudantes. Essa criticidade promovida pelo uso de diversas linguagens nos interessa, uma vez que compreendemos os OEDs como auxiliares nessa tarefa, devido a suas diversas semioses.

**Competência 4** – O foco dessa competência é na necessidade de compreender língua “como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilização e usos” (IBIDEM, p. 494). Sabemos que as diversas situações comunicativas permitem os diversos usos da linguagem. Essa heterogeneidade é a causa de preconceitos e marginalização. Sob esse aspecto, os multiletramentos entram como facilitadores da ampliação dos usos, uma vez que não promove o conhecimento unilateral das formas de comunicação, compreendendo a língua como instrumento que serve às práticas sociais.

**Competência 7** – “Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas (...)” (ibidem, p. 497). Essa competência tem como foco central o manejo dos produtos informacionais do universo digital, objetivando o desenvolvimento crítico do jovem aprendiz em todos os diferentes campos de atuação social. Um dos aspectos tratados no âmago da competência 7 é o fato de que, nesse contexto, o jovem está acostumado a lidar com a técnica desses ambientes, porém a “visão crítica, criativa, ética e estética” geralmente ficam de lado. Portanto, a competência prevê que o aluno explore interfaces que o permitam selecionar, curar informações e produzir novos conteúdos. Podemos dizer que essa competência tem como fundamento o letramento digital do aluno, visando possibilitar o aprendiz a lidar com essa realidade digital.

Abordar as competências da BNCC (2018) possui caráter de importância por duas razões:

1. A descrição dos ODAs que compõem nosso corpus traz as competências do documento para situar o enquadramento do recurso à aula desenvolvida;
2. A inserção das NTDICs em sala de aula, bem como o trabalho com a multimodalidade ocupa um lugar especial nas considerações do documento.

Exploramos as principais competências que se relacionam ao contexto dos multiletramentos e letramentos digitais, a fim de observarmos de que maneira ambos os conceitos estão relacionados ao documento. Percebe-se que a realidade das novas linguagens no século XXI é tida pelos principais documentos curriculares do país como urgente e digna de reflexões. Ao considerar a escola como um preparo para a realidade extraescolar, é indispensável dar atenção à questão da linguagem, mecanismo de acesso do indivíduo ao mundo. É por meio dela que o indivíduo interage com o mundo, constrói significados, e se constrói como sujeito no mundo. Ao deixar de lado a nova configuração da linguagem, sua multimodalidade e as novas textualidades no processo de ensino-aprendizagem, é tirar do indivíduo o direito de participar socialmente e de aprender a se relacionar com a sociedade.



### CAPÍTULO 3

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Expomos neste capítulo a metodologia que guiou nossa pesquisa, bem como o contexto de seleção do *corpus*. No primeiro momento, apresentamos nossas abordagens metodológicas e os procedimentos de organização da análise. Em segundo plano, apresentamos como os critérios adotados para a seleção do *corpus* e como ela se caracteriza. Por fim, apontamos o contexto em que o *corpus* está situado.

### 3.1. Abordagens metodológicas e procedimentos metodológicos

Nosso trabalho se trata de uma pesquisa de caráter social, em oposição ao caráter cientificista guiado pelos modelos positivistas do século XIX, de Auguste Comte, que nortearam a base do fazer científico até os primeiros estudos sociológicos da Escola de Chicago em 1930. Goldenberg (2004) conta que “o departamento de sociologia e antropologia da Universidade de Chicago esteve unido até 1929, o que sugere que as pesquisas etnográficas contribuíram para dar legitimidade às técnicas e métodos qualitativos na pesquisa sociológica em grandes centros urbanos” (GOLDENBERG, 2004, p. 25). A autora ainda afirma que houve uma grande trajetória no campo da pesquisa para que se conseguisse alcançar a essência da pesquisa social, desligada da pesquisa quantitativa do positivismo, e essa ruptura se fez importante, pois

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em pesquisa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, baseado no modelo de estudo das ciências da natureza. Estes pesquisadores se recusam a legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar em leis e explicações gerais (IDEM, p. 17).

Assim, questões sociais ligadas à educação, à interação social, à antropologia, à psicologia, a comportamentos sociais, tais como preconceito social e racial, desigualdade econômica e violência, por exemplo, não passariam pelas etapas metodológicas de reflexão e de aprofundamento das teorias sociais. “Os pesquisadores qualitativistas recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social” (IBIDEM, p. 17), e dessa forma alcançam conclusões que podem favorecer olhares e mudanças significativas para cada realidade.

Nossa pesquisa, assim, segue o modelo qualitativo, que considera para análise categorias descritivas e qualitativas, sem deixar de lado a quantificação, mas que servirá de observação da realidade em que o *corpus* está situado.

A respeito da pesquisa social, Gil (2008) afirma que ela nasce da dificuldade inerente aos fatos sociais, em o pesquisador ser neutro e objetivo

o pesquisador não é capaz de ser absolutamente objetivo. Ele tem suas preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, preconceitos, interessa-se por eles e os avalia com base num sistema de valores pessoais (...) É pouco provável, portanto, que ele seja capaz de tratá-lo com absoluta neutralidade (GIL, 2008, p. 5).

O fenômeno com o qual trabalhamos é a da linguagem e o desenvolvimento de competências discursivas, fatos que não podem ser avaliados apenas sob o ponto de vista da quantificação, o que seria superficial. Ademais, nossa investigação é documental, pois utiliza documentos para análise. Para Gil (2008), a pesquisa documental tem muitas semelhanças com a bibliográfica, pois ambas se utilizam de fontes. A diferença está em sua natureza: na bibliográfica as fontes trabalhadas são de diversos autores a respeito de um determinado assunto. Já a documental utiliza materiais que ainda não tenham sido analisados, “ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Os ODAs - *corpus* desta dissertação - caracterizam-se como os documentos descritos por Gil (2008). Sá-Silva et al. (2009, p. 4) consideram que

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas.

Isto é, a análise de documentos segue critérios e procedimentos específicos, a fim de se esclarecer determinado fato ou fenômeno. Para Gil (2008, p. 147), esses documentos podem ser: “documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos diários, filmes, fotografias, gravações etc.” ou “relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.”

Sobre a definição de documento, os Sá-Silva et al. (2009) explicam que ocorreu uma evolução do termo ao longo da história, desde o surgimento da ciência positivista até os dias de hoje. Explicam que o principal impulsionador dessa evolução conceitual foi a Escola de Annales. Consideramos importante as palavras de Vieira, Peixoto e Khoury (1995):

Para esses historiadores o acontecer histórico se faz a partir dos homens. Daí o documento histórico se produzir com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os

gostos e as maneiras de ser do homem. Nesse caso, ao documento incorporam-se outros de natureza diversa, tais como objetos, signos, paisagens etc. (VIEIRA, PEIXOTO e KHOURY, 1995, 14-15 *apud* SÁ-SILVA et al. 2009, p. 7).

Os estudiosos concordam que o documento passa a ser não somente o texto escrito, mas qualquer produto de um passado histórico, que serve como prova ou fonte de uma determinada marca da sociedade. Eles consideram necessária uma análise do contexto histórico no qual se situa, mesmo que a época seja próxima à da análise (SÁ-SILVA et al., 2009, p. 8). Da mesma forma, o contexto social em que o documento está inserido, bem como o contexto de produção, são pertinentes de serem analisados. Buscamos mapear nosso *corpus*, os ODAs situados no Portal Educacional Escola Digital, de forma a compreender seu contexto de criação, bem como o lugar no qual está inserido.

A análise de nosso *corpus* está dividida em duas partes: primeiramente descrevemos e analisamos o portal em que estão inseridos os ODAs e, em seguida, analisamos os ODAs. Assim, temos o objetivo, nessa divisão, de contextualizar o *corpus* selecionado.

Na primeira parte, seguiremos os seguintes passos de descrição e análise:

1. detalhamento do *site* da Escola Digital e apresentação dos recursos disponíveis ao usuário que tiver acesso ao sistema;
2. apresentação e análise da configuração do portal, dando atenção à variedade tipológica dos recursos e à quantidade de recursos disponíveis;
3. apresentação e análise do manual do professor fornecido pelo portal para sua utilização;
4. reflexões acerca da cenografia do portal.

Na segunda parte, organizamos a análise dos ODAs da seguinte forma:

1. descrição do ODA quanto às informações gerais fornecidas pelo portal, organizada a partir do seguinte modelo de quadro descritivo:

Quadro 2 – ODA (nº) – Quadro descritivo

ODA nº	
<b>a. Nome do ODA</b>	no sistema, o ODA recebe um nome, o que nos permite identificá-lo quando o procuramos;
<b>a. Tipo de ODA</b>	essa tipologia identifica a natureza do ODA, se é um vídeo, um simulador, um jogo, uma animação ou infográfico;
<b>a. Tema do ODA</b>	cada ODA possui um tema, que pode ser vinculado a determinado contexto conteudista pelo professor;
<b>d. Eixo de ensino de LP</b>	os eixos considerados são oralidade, escrita, leitura e análise linguística;
<b>e. Objetivo do ODA</b>	essa descrição é fornecida pelo próprio <i>site</i> , mostrando a finalidade de sua utilização.

Fonte: quadro elaborado pela autora

Esse quadro possibilita a organização dos detalhes gerais dos ODAs apresentados pelo próprio portal. Cada recurso, além de ter um nome, constitui-se como uma ferramenta específica: vídeo, jogo, animação etc. O *site* também apresenta, em alguns ODAs, o objetivo de sua aplicação em sala e o eixo; quando não apresentados esses detalhes, acrescentamos no quadro sua intenção geral: apresentar informações sobre um determinado tema, por exemplo.

2. Valendo-se das categorias de análise selecionadas, busca-se responder às seguintes perguntas nessa ordem:

- Como é a constituição multimodal do ODA (cores, disposição do texto verbal, presença de texto não verbal, uso de fontes diversas de letra, áudio, movimento, velocidade)?
- O ODA promove a interatividade?
- Como a constituição multimodal do recurso e sua interatividade auxiliam no desenvolvimento de competências discursivas de Língua Portuguesa, no eixo de

Produção textual, da escola básica?

3. Durante a análise dos ODAs, estão presentes reflexões acerca da cenografia do recurso, da hipertextualidade, dos letramentos digitais e da produção textual na escola básica, conceitos abordados na base teórica desta dissertação, e que se fazem pertinentes para uma complexa observação e análise de cada recurso.

### 3.2 Seleção do *corpus*

Escolhemos para compor nosso *corpus* cinco ODAs da disciplina de Língua Portuguesa, presentes no *site*, do eixo da produção textual, que é o objeto desta pesquisa. Três deles são voltados ao ensino fundamental – anos finais –, um ODA é voltado especificamente ao ensino médio e o outro é voltado a ambas as etapas da educação básica. Os ODAs são:

1. ODA 1: **“O que é um texto? A notícia”** – videoaula que apresenta noções da produção de uma notícia bem como o contexto de produção da matéria jornalística. Tem duração de 8’50’’ e se constitui como um pequeno filme.
2. ODA 2: **“5 dicas de como fazer um conto”** – videoaula que apresenta dicas breves de como escrever um texto do gênero conto. A duração desta videoaula é de 1’56’’ e caracteriza-se como uma animação.
3. ODA 3: **“Aulão de redação”** – apresentação de aula com telas em PDF, com informações sobre a produção de uma redação de vestibular específico. Possui 15 telas e se constitui como um aula a ser apresentada pelo professor. Não há animação; na verdade, são *slides* exibidos, os quais trazem o conteúdo proposto.
4. ODA 4: **“O texto – História em Quadrinhos”** – vídeo com duração de 1’51’’ que explica como se constrói uma HQ, quais elementos constitutivos da linguagem.
5. ODA 5: **“O texto narrativo”** – videoaula de duração de 4’56’’ que explica a construção do texto de tipologia narrativa, seus elementos constitutivos: personagens, cenário, tempo, enredo.

Esses ODAs foram escolhidos, primeiramente, por se constituírem como recursos didáticos de Língua Portuguesa, disciplina de nosso interesse. Em segundo lugar, fizemos uma seleção pelo campo de busca pelo termo chave “produção textual”, obtendo o

resultado de 856 recursos. A partir daí, escolhemos os recursos voltados primeiramente ao 9º ano do ensino fundamental, obtendo 72 recursos, dos quais selecionamos o ODA 5, descrito pelo portal como específico para essa série. Em seguida, mantivemos o filtro 9º ano, e acrescentamos os filtros restantes do Ensino Fundamental – anos finais (8º, 7º e 6º anos). Dessa seleção obtivemos 19 recursos, dos quais escolhemos os ODAs 1 e 4.

Em seguida, apagamos o filtro de busca “produção textual”, mantivemos os filtros das séries do Ensino Fundamental – anos finais, e acrescentamos o filtro das séries do Ensino Médio (1º, 2º e 3º). Obtivemos, assim, 136 recursos, dos quais selecionamos o ODA 2, enquadrado em todas as séries. Esse apagamento da expressão chave ocorreu devido à escassez de resultados quando mantida. Ao manusear o campo de busca e a seleção de filtros no portal, percebemos que ao selecionar um filtro, excluem-se possibilidades que incluíam exatamente o que buscávamos, que eram ODAs de produção textual. Isso ocorre, pois, se na descrição do ODA o curador não acrescentou essa expressão chave, ou um dado filtro, não conseguimos acessá-lo, o que dificultou nossa busca, pois tivemos um resultado muito maior à frente para ser garimpado.

Por fim, selecionamos o filtro para as séries do Ensino Médio, mantendo o filtro Língua Portuguesa, cujo resultado alcançou 424 recursos. Desse resultado, selecionamos o ODA 5 para análise.

Dos recursos a que tivemos acesso em cada etapa de seleção, buscamos pelos seguintes critérios:

1. gêneros narrativos (ODAs 2, 4 e 5) – os textos narrativos circulam de maneira ampla entre o público jovem, devido à carga de entretenimento que pode proporcionar; além disso os gêneros narrativos são trazidos pela BNCC (2018) e outros documentos curriculares, como essenciais para os anos do Ensino Fundamental;
2. gêneros de grande circulação no universo das informações, como notícias, por exemplo (ODA 1) – os gêneros jornalísticos também são trazidos por documentos curriculares importantes, por se constituírem como gêneros de grande circulação e de carga informacional pertinente ao público escolar;
3. redação de vestibular – tema pertinente aos anos do Ensino Médio, uma vez que os indivíduos dessas séries logo enfrentarão as etapas do vestibular;
4. Excluímos as sequências didáticas – esses são recursos voltados ao professor em seu planejamento;

5. tempo do recurso: até 10 minutos – devido à dificuldade de se conseguir analisar um recurso que seja excessivamente longo de forma detalhada

### 3.3 Contexto da pesquisa

Ratificamos que nossa motivação pelo tema surge da larga criação de *sites* e repositórios *on-line* ligados à educação, que se propõem à inovação do processo de ensino-aprendizagem por meio dos recursos tecnológicos e digitais. Tornam-se pertinente, portanto, pesquisas acerca de como as NTDICs influenciam a criação de novos caminhos no âmbito escolar, possibilitando desenvolvimento de letramentos múltiplos, os multiletramentos, novas competências e habilidades numa perspectiva linguística.

Os ODAs surgem no contexto do sistema de Educação a Distância (EaD), como ferramentas que auxiliam nas práticas pedagógicas. São os chamados Objetos de Aprendizagem (OA), e podem ser animações, infográficos, vídeos, simuladores, jogos. Segundo Willey (2000, *apud*, MACÊDO et al, 2007), os OAs são quaisquer recursos digitais que sejam utilizados no ensino. Esses recursos possuem formatos e tamanhos variados, servindo como auxiliares no ensino, ampliando o conhecimento do estudante e podendo ser utilizado em contextos variados. Isso significa que os OAs não substituem uma aula, por exemplo, mas são ferramentas que enriquecem os temas e a prática docente abordados, além da inovação metodológica, que corrobora com as necessidades trazidas pelos alunos que (con)vivem com o ambiente digital em pleno século XXI. Retomamos as principais características dos OAs já exploradas nas considerações iniciais desta pesquisa: para os autores Mendes, Sousa e Caregnato (2004), os OAs precisam apresentar as seguintes características:

- a) reusabilidade: reutilizável diversas vezes em diversos ambientes de aprendizagem;
- b) adaptabilidade: adaptável a qualquer ambiente de ensino;
- c) granularidade: conteúdo em pedaços, para facilitar sua reusabilidade;
- d) acessibilidade: acessível facilmente via Internet para ser usado em diversos locais;
- e) durabilidade: possibilidade de continuar a ser usado, independente da mudança de tecnologia;
- f) interoperabilidade: habilidade de operar através de uma variedade de *hardware*, sistemas operacionais e *browsers*, intercâmbio efetivo entre diferentes sistemas (MENDES; SOUSA; CAREGNATO; 2004, p. 4-5)

Esses aspectos sugerem que, por trás de tais recursos, é necessária uma infraestrutura que comporte sua utilização, e que grande parte das escolas do país, entre públicas e privadas, ainda não a possuem, inviabilizando esse acesso.

Os autores ainda afirmam que os OAs devem ser disponibilizados em repositórios na *web*, para que possam ser reutilizados por diversos professores, em vários cursos, e não apenas em um lugar e em uma única situação de ensino. O Ministério da Educação (MEC), juntamente com outros centros de pesquisa, elaborou repositórios *on-line* já há alguns anos, tais como o BIOE (Banco Internacional de Objetos Educacionais) e o Portal do Professor, que colecionam centenas de recursos de diversos formatos, voltados ao enriquecimento docente e à utilização em sala de aula.

Segundo Chinaglia (2016, p. 16), o Portal do Professor e o BIOE surgem em 2008 da parceria entre o MEC, o Ministério das Ciências e Tecnologias (MCT), a Rede Latino-Americana de Portais Educacionais (RELPE) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), o que nos leva a perceber, como bem pontua a autora, que esses recursos são resultados de políticas públicas para esses repositórios.

Como trazido nas considerações iniciais, a Escola Digital, *site* no qual se encontra o *corpus* desta pesquisa, configura-se como um repositório educacional, regulamentado pelo MEC, criado em 2013, como iniciativa da Fundação Telefônica Vivo e do Instituto Natura, que contam ainda com as parcerias da Fundação Lemann, do Instituto Inspirare e da Fundação Vanzolini. Há nesse *site* uma infinidade de recursos que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem, valendo-se da inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas como uma estratégia para que o docente valorize o trabalho colaborativo, no qual os sujeitos tornam-se ativos.

Os recursos por ele disponibilizados são fornecidos pelo seguinte processo: o usuário, sendo professor, coordenador pedagógico, gestor escolar, ou outro, sugere através da página a seguir um objeto que julgue pertinente.



Figura 11 – Portal Escola Digital



Fonte: Captura de tela do portal Escola Digital, disponível em: <  
<https://escoladigital.org.br/colabore>> acesso em: mai.2019

Além de sugerir alguma ferramenta digital, o colaborador pode vinculá-la a um plano de aula que abarque a utilização do ODA. Entretanto, esse plano de aula pode ser elaborado pelo curador posteriormente, sem que seja uma inserção obrigatória. O professor terá liberdade para mudar o que achar pertinente, tendo em vista a realidade de seus alunos.

Após ter sido sugerido, o recurso é recebido por uma rede de professores e especialistas de diversas áreas do conhecimento, chamados curadores, através do processo denominado curadoria. Segundo o portal do repositório, “curadoria de recursos digitais é o processo pelo qual um professor avalia o objeto inserido na plataforma com o intuito de curar esse documento para as pessoas que o acessarem”<sup>9</sup>. O ODA é disponibilizado no portal e pode ser utilizado.

Em entrevista ao Escola Digital, disponibilizada pelo canal no *YouTube*, em 18 de abril de 2018, Mario Sergio Cortella, filósofo da área de educação, explica que curadoria não é apenas depositar um arquivo no local desejado, mas refletir sobre esse arquivo, questionar-se sobre seu valor, decidir sobre sua relevância e disponibilizá-lo no local correto. O pensador afirma que o papel do curador é cuidar das informações disponibilizadas. Curador, para Cortella, também é aquele que ensina, selecionando

<sup>9</sup> <https://rede.escoladigital.org.br/colabore>

aquilo que é relevante para sua sala de aula, dispensando o que não agrega conhecimento<sup>10</sup>.

O curador é responsável por recepcionar recursos diversos da *web* de acordo com alguns parâmetros pré-estabelecidos pelo *site*, *que são os filtros* de disciplina, série e tipo de recurso. Esses filtros servem como um guia de busca para a pessoa que acesse o *site* posteriormente, pois ela pode digitar na área de pesquisa qual é a disciplina de interesse, a série e/ou o tipo de mídia, e assim encontrar a gama de recursos disponível para o que selecionou.

Os conteúdos são divididos por disciplina, etapas, anos e modalidades e tipos de mídia. Para o filtro disciplina, as opções são:

- Arte
- Biologia
- Ciências da Natureza
- Educação Física
- Ensino Religioso
- Espanhol
- Filosofia
- Geografia
- História
- Inglês
- Libras
- Matemática
- Pedagogia
- Português
- Sociologia
- Tecnologia Educacional

Cabe ao interessado “clicar” em uma das disciplinas e buscar o que lhe é mais pertinente, sendo necessário que o usuário seja letrado digitalmente e que tenha seus objetivos bem definidos na ação, caso contrário irá utilizar o portal sem rumo definido.

O portal é bem amplo no que diz respeito a atender a toda gama de disciplinas escolares. O professor de qualquer área do conhecimento pode ser atraído pelo *site*, uma vez que este se propõe a enriquecer as aulas. As disciplinas contempladas pelo portal coincidem com todas as disciplinas previstas pelo currículo nacional e pela BNCC (2018), e mais as disciplinas de Libras, Tecnologia Educacional e Pedagogia, voltadas ao

---

<sup>10</sup> [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=134&v=7Sy9SrbLlKo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=134&v=7Sy9SrbLlKo)

enriquecimento profissional do docente, da coordenação pedagógica ou da gestão escolar. Esse tipo de portal se preocupa não somente em levar as novas tecnologias para dentro da sala de aula, mas também em se tornar um meio de ampliar os conhecimentos do docente e de toda a gestão escolar, uma vez que determinados recursos são voltados a esse público que busca por uma formação continuada. No ícone “professores” do portal, encontramos 52 opções de cursos de formação continuada para professores de diversas áreas.

A existência de cursos de formação continuada para nós é pertinente na medida em que percebemos, ao longo dos estudos efetuados, que há uma distância significativa entre os letramentos digitais de alunos e de professores, em virtude da inserção precoce daqueles no universo da cibercultura em relação a estes. Em Dudney et al (2016), encontramos quais são os “imperativos” para a inserção das tecnologias digitais na escola: a vida social no mundo cobra essa conexão dos indivíduos – trabalho, fatores econômicos, cidadania, - e o largo desenvolvimento da autonomia do aluno, desenvolvimento de habilidades, enriquecendo sua aprendizagem (DUDNEY, et al., p. 20). Portanto, se na organização escolar há sempre um professor responsável pelos primeiros passos do aprendiz, é preciso que, antes de tudo, a esse professor também sejam oportunizados meios de se desenvolver digitalmente.

Além da possibilidade de selecionar a disciplina desejada, o portal permite filtrar a busca por etapas, anos e modalidades. Neste caso, as opções são:

- Educação Infantil
- 1º ano EF
- 2º ano EF
- 3º ano EF
- 4º ano EF
- 5º ano EF
- 6º ano EF
- 7º ano EF
- 8º ano EF
- 9º ano EF
- 1ª ano EM
- 2ª ano EM
- 3ª ano EM
- Educação do Campo
- Educação Indígena
- Educação Especial
- Educação Profissional

- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Quilombola

De igual modo, as etapas disponibilizadas no portal também são previstas pela BNCC (2018) e mais seis categorias extras, que não estão previstas pelo documento. Essas categorias mostram que o *site* tem interesse de abarcar um público que vai além da escola convencional, dando oportunidade e variedade a todos quantos entrarem em contato com o portal. Assim, espera-se que o portal esteja dotado de materiais educacionais que atendam à diversidade à qual se apresenta.

Para o filtro tipos de mídias, as opções são:

- Animação
- Aplicativo Móvel
- Apresentação
- Apresentação Multimídia
- Atividade/Exercício
- Áudio
- Aula Digital
- Aula Multimídia
- *Blog*
- *E-Book* (livro eletrônico)
- Editor de histórias
- Experimento Prático
- Hipertexto
- Imagem
- Infográfico
- Jogo
- Jornal Digital
- Livro Digital
- Livro Game
- Mapa
- Mapa Conceitual
- Mural
- Nuvem de palavras
- PDF

Para este tipo de filtro, as opções são inúmeras e acompanham a multiplicidade de recursos existentes na *web*. Para a disciplina de Língua Portuguesa, área de nosso interesse, estão disponíveis 1001 ODAs do tipo vídeo. Esse é o recurso em maior quantidade para essa disciplina. ODAs audiovisuais permitem grande variabilidade de

recursos multimodais que agreguem sentido à estrutura convencional da sala de aula, devido às possibilidades de filmagem, de planejamento do enunciado que veicula a informação, das animações/imagens que podem ser veiculadas juntamente com a informação verbal, entre outras possibilidades. Sendo assim, o vídeo se constitui como um grande aliado da modalidade EaD e para a busca individualizada de conhecimento

O uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) em práticas pedagógicas na modalidade Educação a Distância (EAD) leva o professor a repensar e a replanejar o conteúdo de suas aulas, considerando as mídias que servem de suporte para que suas mensagens cheguem aos alunos. A migração da sala de aula presencial para a videoaula constitui um desafio pedagógico e didático dos mais complexos, sobretudo com o crescimento da Educação a Distância (CAMARGO et al., 2011, p. 81)

Grande parte dos vídeos inseridos no portal são retirados do *site YouTube*, um *site* em que se publicam inúmeros vídeos de temas e conteúdos inesgotáveis. De acordo com uma pesquisa realizada há dez anos por Burgess e Green (2009, *apud* ALMEIDA et al. 2015), o *YouTube* era o *site* mais visitado do mundo, devido às possibilidades de circulação de bens informacionais e de seu dinamismo para o entretenimento. Nessa pesquisa constata-se que os usuários não são mais passivos na utilização do *site*, mas participam ativamente “onde não se trata mais separadamente produtores e consumidores, e sim, numa nova conjectura, onde há integradores que interagem entre si num novo conjunto de regras midiáticas” (ALMEIDA et al, 2015, p. 3). As possibilidades de intervenção na produção de conteúdos audiovisuais retiram as fronteiras que existiam entre “autor e fruidor, palco e plateia, produtor e consumidor” (SILVA, 2010, p. 123).

Tanto os comentários de Almeida et al. (2015) quanto o de Silva (2010) nos fazem refletir acerca da inserção de vídeos nas aulas do presente século, especialmente os do canal do *YouTube*, *site* que medeia os acessos à visualização e à produção de conteúdos. Atualmente, qualquer usuário que possua câmera em *smartphone* pode produzir vídeos de qualquer teor, não é necessário que se passe por um crivo profissional para publicação. Obviamente, em se tratando do portal analisado, o crivo será do curador da plataforma e também do canal do *YouTube* em que o vídeo estiver inserido. O que nos importa dizer é: *sites* como o *YouTube* reduziram a distância que havia entre produtor e consumidor. Ou seja, vídeos são recursos bem aceitos pelos usuários do ambiente digital, até mesmo pelo dinamismo e pela multiplicidade de informações que podem ser veiculadas em um vídeo. E isso diz respeito a seu caráter multimodal.

Alguns tipos de ferramentas listadas não estão disponíveis para essa área do conhecimento, por não terem sido sugeridos ou selecionados por curadores da plataforma. Em segundo lugar, na quantidade, está o recurso animação: são 281 disponíveis na área

de Língua Portuguesa. Para as mídias *Jogo* e *Livro Game* são 175 recursos. As opções *Livro Digital*, *Infográfico*, *Aplicativo Móvel*, *Apresentação Multimídia*, *Simulador*, *PDF* e *Texto On-line* somam cerca de 200 recursos. E outros há em menor quantidade: *Slide*, *Aula Multimídia* e *Software*. Os ODAs do tipo *Slide* e *Aula Multimídia* não representam grande mudança no paradigma da educação, quando se percebe que há a transferência das informações da lousa para a tela, ou seja, a aula é digitalizada. Os *Softwares*, por sua vez, representariam um grande avanço para a educação tradicional, pois permitem a manipulação ao usuário. Entretanto, não é um recurso de fácil elaboração, e certamente não se constitui como um recurso de acesso gratuito. Como exemplo temos os aplicativos para dispositivos móveis e jogos, esses são *softwares* que permitem a interatividade do usuário.

O *site* registra um total de 31.822 ferramentas quando não selecionado nenhum tipo de filtro, nem digitada nenhuma palavra-chave no campo de busca. Se compararmos a quantidade total de ODAs do portal, com a quantidade disponível para a disciplina de Língua Portuguesa, excetuando-se o tipo de mídia vídeo, percebemos que as possibilidades para essa área do conhecimento são bastante restritas. Esse fato se torna preocupante quando constatamos que as diversas competências exigidas pelo mundo do século XXI passam primeiramente pelo universo da linguagem. As competências de que falamos são os letramentos digitais, e como afirmam Dudney et al (2016)

Língua e letramento estão fortemente aglutinados um no outro: por uma parte, porque a verdadeira noção de letramento se baseia na língua; por outra, porque todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentido, seja por outros canais frequentemente complementares (p. 18).

A variabilidade de ferramentas está ligada ao desenvolvimento de competências discursivas, como o letramento digital, pois permite a ampliação do contato com diferentes mecanismos linguísticos e formas de enunciados. O vídeo, sem dúvida, é o recurso mais acessado hoje em dia em qualquer âmbito social, principalmente entre os jovens, por haver grande possibilidade multimodal.

Percebemos, com a apresentação do contexto de nossa pesquisa, que o portal em que se situam os ODAs exige competência discursiva e autonomia na seleção do objeto pretendido, de acordo com seu planejamento didático. Analisaremos a seguir o portal Escola Digital e os ODAs.

## **CAPÍTULO 4**

### **O PORTAL ESCOLA DIGITAL E OS ODAs: UMA ANÁLISE**

Este capítulo se propõe à análise dos Objetos Digitais de Aprendizagem, por meio das categorias de análise estudadas: a multimodalidade, a interatividade e o desenvolvimento de competências discursivas. Inicialmente, faz-se pertinente uma análise do portal em que estão situados os ODAs, objetivando apresentar quais as suas finalidades e sua estrutura. Verificamos como o portal se posiciona diante de seus instrumentos de ensino-aprendizagem e, em seguida, analisamos discursivamente suas propostas e suas orientações, segundo sua organização e seu manual. Analisamos, posteriormente, cinco Objetos Digitais de Aprendizagem, conforme proposto na metodologia desta pesquisa, de forma a descrever e analisar cada um deles, segundo as categorias eleitas para este fim (multimodalidade, interatividade e competência discursiva), verificando em que medida contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.1 O portal educacional Escola Digital**

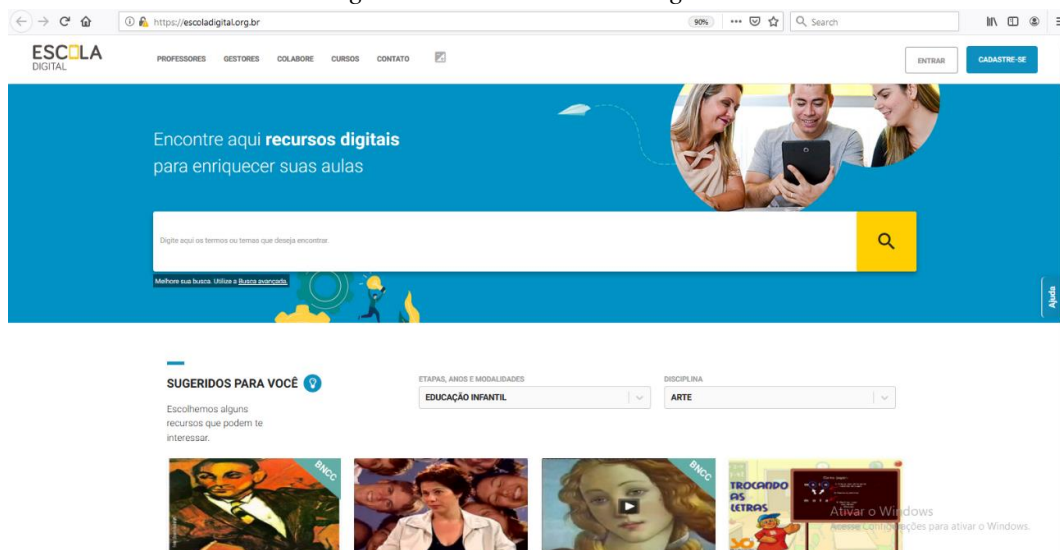
Consideramos de grande importância uma análise da configuração do portal em que residem os ODAs, devido ao discurso por ele veiculado na apresentação ao público, uma vez que está situado no contexto digital e em virtude dos elementos multimodais que se fazem presentes na página. Passemos, então, para a análise.

Ao abrirmos o portal da Escola Digital<sup>11</sup>, deparamo-nos com a seguinte tela:

---

<sup>11</sup> <https://escoladigital.org.br/>

Figura 12 – Portal Escola Digital



Fonte: Captura de tela do portal da Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br/>> acesso em mai.2019

A finalidade do portal já nos é apresentada diretamente: no *site* *escoladigital.org.br* encontramos recursos que servem para enriquecer a aula do professor.

Além disso, logo na primeira página, no espaço destinado a buscas, o usuário do portal pode procurar títulos de seu interesse, e filtrar sua escolha segundo os filtros apresentados no início deste capítulo. Abaixo fizemos um recorte da página de abertura, em que encontramos a finalidade dos recursos digitais oferecidos pelo portal:

Figura 13 – Portal Escola Digital



Fonte: Captura de tela do portal da Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br/>> acesso em mai.2019



Essa finalidade apresentada coloca os recursos do portal como aliados no processo de ensino-aprendizagem, e não como elementos centrais. Além disso, o portal se apresenta como uma “biblioteca” de ODAs, que exige a busca e seleção pelo usuário. É preciso, portanto, que o usuário seja autônomo na busca e competente discursivamente.

Esse aspecto nos remete a considerações acerca da arquitetura dos ambientes digitais. Para Maingueneau (2015), é cada vez mais comum o caráter fragmentário dos textos da *web*, devido às possibilidades tecnológicas apresentadas, fazendo com que as informações assumam disposição de módulos: “Na maior parte dos *sites*, uma página da tela não é um texto, mas um mosaico de módulos, heterogêneos do ponto de vista enunciativo e modal: sinal, diagramas, propagandas, começos de artigos, *slogans*, vídeos...” (MAINGUENEAU, 2015, p. 163).

O caráter hipertextual do portal é o que garante sua interatividade, uma vez que ao leitor é permitido percorrer caminhos diversos de busca de informações. Cada módulo, cada ícone, cada *link* representa uma possibilidade distinta. É o que Silva (2010) caracteriza, após colher conceitos de pesquisas diversas, configuração rizomática. A busca por recursos e informações no portal representa sua possibilidade de intervenção, caracterizada pelo autor como interatividade: há o diálogo amigável entre computador e usuário (SILVA, 2010, p. 173). Essas múltiplas possibilidades de leitura, intervenção e bidirecionalidade tornam esse portal, e muitos outros, como locais que favorecem a democratização informacional, uma vez que as possibilidades consideram o leitor-usuário como único em suas escolhas.

Na página de abertura encontramos uma imagem em que três adultos estão olhando fixamente para um dispositivo eletrônico, sorrindo de forma a aparentar satisfação na utilização do aparelho. As três pessoas da imagem estão satisfeitas pela utilização das tecnologias na construção de conhecimento de forma colaborativa, tendo em vista que se encontram em um ambiente escolar. Esse fato pode ser inferido devido a uma análise das cenas da enunciação. A cena genérica, de publicidade do portal, apresenta uma cenografia do cotidiano escolar, em que professores utilizam-se das tecnologias para construção de suas aulas, de maneira colaborativa.

O mesmo aspecto ocorre quando clicamos na aba “professores”, em que são organizadas orientações ao principal público-alvo: o público docente. Vejamos a disposição da página dessa aba:

Figura 14 - Portal Escola Digital



Fonte: Captura de tela do portal da Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br/professores>> acesso em mai.2019

Na cenografia desta tela há uma encenação da informação que se deseja passar: a publicidade do portal remonta ao cotidiano da sala de aula, cujos personagens são alunos e uma professora. Apresenta-se a satisfação dos personagens na imagem, o que pode ser comprovado por meio de suas expressões faciais: as crianças estão concentradas no que estão fazendo, e a professora (mulher adulta à direita) está sorrindo, enquanto mostra conteúdos para um dos seus alunos. Existe, ainda, um enunciado que aparece na tela: “Professores que querem inovar suas práticas pedagógicas. Leve conteúdo e tecnologias digitais para sala de aula”<sup>12</sup>. Esta frase evidencia que as atividades propostas no *site* visam à inovação na prática pedagógica, tornando o ensino mais significativo para os sujeitos nele envolvidos.

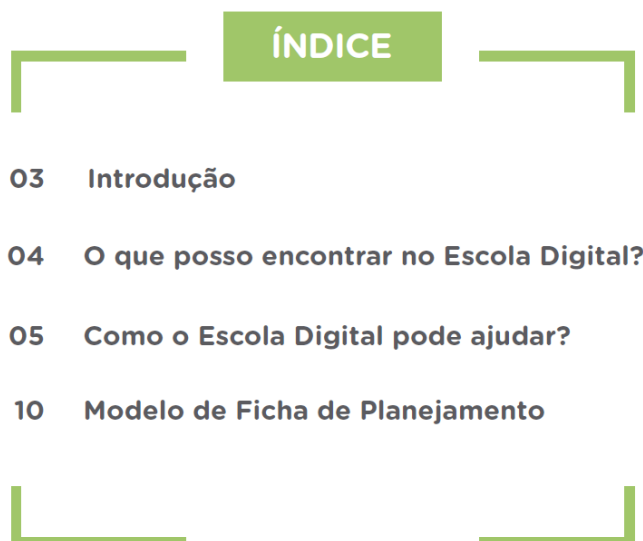
A utilização dos ODAs, segundo a proposta do *site*, promove inovação no processo de ensino-aprendizagem, utilizando os recursos digitais, os quais possibilitam, como Coscarelli (2003/2016), Kleiman (2016), Dudney et al. (2016) apontam, o desenvolvimento da autonomia do sujeito no aprender e de competências, dentre elas a de escrita e a de leitura. Essa autonomia é construída a partir da competência discursiva do sujeito (MAINGUENEAU, 2008), em que o docente mobiliza seus conhecimentos em busca da compatibilidade de enunciados que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem.

A página “professores” traz ainda algumas orientações ao docente, auxiliando-o na melhor utilização dos recursos. Para atingir esse objetivo, o *site* disponibiliza um manual para o professor, com o intuito de oferecer dicas de como incluir a tecnologia no planejamento do cotidiano docente. Esse manual apresenta o seguinte índice:

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://escoladigital.org.br/professores>> acesso em set.2019

*Figura 15 - Manual do Professor*



ÍNDICE	
03	Introdução
04	O que posso encontrar no Escola Digital?
05	Como o Escola Digital pode ajudar?
10	Modelo de Ficha de Planejamento

*Fonte: captura de tela do manual do professor*

Trata-se de um manual breve, que oferece alguns caminhos possíveis na utilização do portal. Na introdução desse manual, é apresentada a missão desse portal:

Oferecer recursos pedagógicos digitais para tornar suas aulas mais dinâmicas;  
Disponibilizar formação continuada para você aprimorar a sua prática pedagógica usando a tecnologia como aliada;  
Tornar os processos de ensino e aprendizagem mais diversificados e contextualizados;  
Disponibilizar ao aluno conteúdo digital para apoiar ou complementar os estudos, individualmente ou com o seu auxílio<sup>13</sup>.

O portal espera tornar as aulas de quem utiliza seus recursos mais dinâmicas e diversificadas. Nas reflexões acerca do uso de NTDICs no ensino, as pesquisas já realizadas orientam a utilização de recursos digitais na escola não apenas para acompanhar o desenvolvimento tecnológico da sociedade, mas principalmente para se ensinar a lidar com a gama cada vez mais vasta de informações que nos cerca. Promover a dinamicidade nas aulas é importante para acompanhar o avanço das tecnologias, mas não deve ser o único fator que impulse as mudanças pedagógicas, portanto. Nesse manual, esse fator ocupa o primeiro lugar justamente porque a palavra tecnologia vem imersa no cenário de inovação e novidade. Porém, ela deve e pode oferecer muito mais que isso: interação dos sujeitos com o universo extraescolar, desenvolvimento do pensamento crítico, desenvolvimento de autonomia, possibilita a resolução de problemas

---

<sup>13</sup> Manual do professor do Escola Digital. Disponível em:  
<<https://escoladigital.org.br/professores>> Acesso em: ago.2019

cotidianos, acesso a informações variadas. Como vimos em Lévy (2010), o advento e o desenfreável desenvolvimento da *web* mudaram radicalmente as relações entre o sujeito e o saber. As grandes possibilidades de acesso à informação, bem como as infindáveis formas de produção de informação, devem ser o foco das transformações do ensino, no que tange aos materiais didáticos, arquitetura da sala de aula e condução do currículo. Reduzir o ciberespaço a seus aspectos de dinamismo, é ignorar os principais avanços que ele pode oferecer: desenvolvimento da autonomia, ampliação dos conhecimentos, e contato com o universo extraescolar.

Na parte “O que posso encontrar no Escola Digital?”, o manual apresenta os recursos disponibilizados:

*Figura 16 - Manual do professor*



*Fonte: captura de tela do manual do professor.*

A variedade de *links* com atividades que o *site* disponibiliza é maior do que o manual apresenta. No manual, há os tipos mais utilizados de mídias. São tipos de recursos que possuem grande potencial multimodal, uma vez que as cores, o som e o movimento

são a base desses tipos de mídia, o que pode contribuir significativamente para a realização de atividades durante as aulas de língua portuguesa. Por exemplo: para uma animação ser considerada como tal, é necessário que não se limite à filmagem de cenas cotidianas, mas que haja recriação de uma cena e haja movimento e som, por exemplo. Segundo Siqueira (2006) “entender o entretenimento promovido pelos meios de comunicação como mera forma de divertimento é ignorar que o divertimento e a brincadeira transmitem conceitos, ideias, mensagens, representações sociais, consolidam formas de pensar, ideologias e hábitos” (p. 132). A pesquisa dessa autora nos mostra como as novas tecnologias potencializam as possibilidades de agregar cores, sons, formas e movimentos às animações, que para nós se traduz em caráter multimodal.

Considerando os estudos de Mayer (2001, 2009), as informações veiculadas com variedades de modos são mais bem absorvidas pelo interlocutor/usuário, devido à própria cognição humana de captação de informações. Dionisio e Vasconcelos (2003), ao trazerem para seu estudo da multimodalidade as considerações de Mayer (2001, 2009), acerca da TACM: as autoras pontuam que há diferença entre a multimodalidade como recurso que constitui o texto, seu conteúdo, e seu uso como recurso metodológico. Nas palavras das autoras, “As práticas de letramento não se restringem mais ao sistema linguístico, visto que o letramento é um processo social que permeia nossas rotinas diárias numa sociedade extremamente semiotizada” (DIONISIO E VASCONCELOS, 2003, p. 34). Ou seja, o desenvolvimento de habilidades de leitura vai além da estrutura do texto, apenas. A multimodalidade garante a construção de sentidos em um texto, sendo indispensável nesta tarefa. Existem textos multimodais, por sua vez, cujos elementos não agregam sentido, sendo dispensáveis na sua construção. O portal oferece atividades que levam os alunos ao desenvolvimento dessas atividades, seja para a escrita, seja para a leitura de textos nos mais variados gêneros de discurso.

Frente a essa realidade, as autoras afirmam que cabe aos professores selecionar os materiais pertinentes, cujos recursos multimodais enriquecem o aprendizado. O próprio manual afirma que: “As atividades são selecionadas, analisadas por especialistas em diversas áreas e relacionadas a temas curriculares de todas as disciplinas e etapas de ensino (...)”<sup>14</sup>. Fazendo essa afirmação, o *site* garante que seu material é de procedência profissional e especializada, proporcionando credibilidade ao público-alvo que o acessa.

---

<sup>14</sup> Idem.

Na seção “Como o Escola Digital pode ajudar?”, o manual apresenta os benefícios de utilizar o *site*. Um dos argumentos construídos para alcançar o público-alvo é o da interatividade: “Em um mundo em que a tecnologia e a interatividade fazem parte da vida das crianças desde cedo, é importante levar para a sala de aula uma linguagem com que elas já têm familiaridade”<sup>15</sup>. Segundo o manual, portanto, é necessário aproximar o aluno ao conhecimento por meio da linguagem (ou das diferentes linguagens que permeiam a realidade dos sujeitos) e das possibilidades de interatividade. Silva (2000) parte do pressuposto de que

um produto, uma comunicação, um equipamento, uma obra de arte, são de fato interativos quando estão imbuídos de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não-linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade, etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação (SILVA, 2000, p. 105).

O *site* promove, então, a interatividade entre os usuários, uma vez que ao utilizá-lo, o sujeito é capaz de buscar, construir, ler, escrever, enfim, interagir com/no espaço do qual faz parte.

Nesta seção, o manual também sugere ao professor que ele inclua em seu planejamento os ODAs, e fornece alguns caminhos para que alcance êxito na seleção dos melhores objetos, como um passo a passo:

- Conheça os Objetos digitais de Aprendizagem com antecedência
- Defina seus objetivos
- Organize os alunos
- Adapte as atividades a cada aluno
- Como articular os Objetos Digitais de Aprendizagem com outras atividades
- Qual o tempo de duração de uma atividade com Objetos Digitais de Aprendizagem?
- Materiais necessários

Esse passo a passo nos mostra que os ODAs servem como complementação da aula que será dada, fazendo parte do planejamento. Para isso, o segundo passo é a delimitação dos objetivos da utilização de um ODA

É importante definir previamente o que você quer que seus alunos aprendam com o recurso que escolheu. Lembre-se que o uso da tecnologia em sala de aula, além de prender muito mais a atenção dos estudantes, ensinará às crianças e jovens a autonomia em aprender coisas novas com recursos digitais e a

---

<sup>15</sup> Ibidem.

interação com os pares em busca de soluções para os problemas apresentados, entre outras atitudes positivas.<sup>16</sup>

É possível perceber a visão do *site* sobre a utilização das NTDICs em sala de aula: não se limita à inovação, mas ao desenvolvimento da autonomia na interação com os pares. Ou seja, os idealizadores do *site* esperam que os recursos disponibilizados possam promover essa interação dos sujeitos e o trabalho colaborativo, ainda que o centro dessa interação seja a resolução de problemas. No planejamento da aula, o professor deverá ter como pano de fundo a resolução de algum problema. Silva (2010), a partir de seus estudos acerca da interação na sala de aula, afirma que alguns elementos definem o perfil do professor-pesquisador, “aquele profundamente atento às interações e intencionalmente motivado a promovê-las” (p. 219):

1. Informações não verbais emanadas pelo professor, captadas pelo aluno e inferidas como uma conduta que permite a interação;
2. O professor como ator na proposta cênica da sala de aula, em que assume uma “fachada”, de forma a fazer da sala de aula um palco: “sala de aula é um grande palco e a essência do trabalho de observação seria a descoberta e a análise deste conjunto de coisas que são ditas por palavras, atos ou modos” (SILVA, 2010, p. 220).
3. A trama socioemocional construída na sala de aula entre os sujeitos, tendo em vista a troca de falas no ambiente em questão, ou seja, a questão comunicacional.
4. Deve-se dar atenção também à noção de autoridade nas interações em sala de aula. O autor pontua, segundo estudos de outros autores, que muitas vezes o professor não se dá conta para comportamentos de autoritarismo e verticalismo, que impedem a interação.
5. Por fim, “o professor-pesquisador é aquele que cuida da autoanálise, da reflexão sobre as interações e da intencionalidade com relação a mais e melhores interações” (SILVA, 2010, p. 122).

Essas discussões nos fazem refletir acerca do papel do professor na utilização dos recursos digitais, sua postura de pesquisador como indispensável para garantir a interação dos sujeitos, o trabalho colaborativo, a autonomia à pesquisa na adequação do tema à realidade. Elas possibilitam um trabalho em que o aluno interaja não só com o material utilizado, mas com os pares, com a escola, com a sociedade de uma forma geral.

---

<sup>16</sup> Manual do professor do Escola Digital. Disponível em:  
<<https://escoladigital.org.br/professores>> Acesso em: ago.2019

Por fim, o manual fornece um modelo de ficha de planejamento, com espaço para descrição, tempo, objetivos, atividades, competências e habilidades, organização da aula, entre outros itens, que direcionarão o docente em seu cotidiano. Vejamos a ficha a seguir:

*Figura 17 - Ficha de planejamento (página 1)*

MODELO DE FICHA PARA PLANEJAMENTO
1. IDENTIFICAÇÕES INICIAIS
Atividade desenvolvida por:
Disciplina:
Tema curricular:
Série ou ano:
Segmento:
2. TÍTULO DA ATIVIDADE
_____
3. TÍTULO DO OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM
_____
4. AUTOR DO OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM
_____
5. LINK DE ORIGEM DO OBJETO
_____
6. PLANEJAMENTO
Organização dos alunos: _____
_____
Duração aproximada: _____
_____
Materiais necessários: _____
_____

*Fonte: captura de tela do manual do professor, página 10.*



*Figura 18 - Ficha de planejamento (página 2)*

7. POR QUE ESSA ATIVIDADE PODE SER EFICIENTE PARA ENSINAR ESTE CONTEÚDO?

---

---

---

---

8. QUAL A REAÇÃO DO ODA COM A MATRIZ DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO CURRÍCULO?

---

---

---

---

9. ENCAMINHAMENTO DA ATIVIDADE (PERGUNTAS DISPARADORAS)

Qual a proposta para que o aluno avance em seus conhecimentos com base no ODA selecionado, em consonância com o desenvolvimento da situação de aprendizagem?

---

---

---

---

Como e em que momento da situação de aprendizagem usar o ODA? (passo a passo)

---

---

---

---

*Fonte: captura de tela do manual do professor, página 11.*

Na ficha acima, composta de duas páginas, o ODA também aparece como um recurso extra, uma possibilidade de enriquecimento da aula. Cabe ao professor, portanto, decidir qual o melhor momento para utilização do recurso, bem como qual recurso

utilizado e qual conteúdo a ser desenvolvido por meio dela. O docente assume o papel de decisão e de busca pelo mais adequado para os alunos de uma determinada turma. O *site* é um grande aliado no desenvolvimento de competências discursivas do professor, que deve pesquisar, planejar, escolher, situar e organizar, a fim de construir sua aula com o recurso, sabendo justificar sua utilização, uma vez que a ficha de planejamento sugere que sejam respondidas a perguntas como: “por que essa atividade pode ser eficiente para ensinar esse conteúdo?”; “Qual a proposta para que o aluno avance em seus conhecimentos com base no ODA selecionado, em consonância com o desenvolvimento da situação de aprendizagem?”.

Na segunda página da ficha, perguntas 7, 8 e 9, o professor deverá observar em que medida o ODA é um aliado na situação de aprendizagem, evidenciando se os recursos multimodais são importantes na construção de sentidos ou meramente estéticos. Não podemos esquecer que essas perguntas também devem nortear as reflexões do docente nos processos de interação entre os sujeitos e o desenvolvimento de competências, fazendo a seguinte pergunta, por exemplo, esse ODA ampliará as possibilidades discursivas do aluno?

O portal apresenta potencialidades por diversas razões: primeiramente por se tratar de um ciberespaço, um ambiente virtual. Para Santaella (2004, p. 45), “todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação”, é chamado ciberespaço. Por essa razão, em portais como esse, há a possibilidade de circularem informações inesgotáveis, o que amplia a possibilidade de leitura, fazendo com que o aluno adquira competência enciclopédica, o que contribui para o exercício de escrita de textos. Leitura e escrita são duas habilidades que se complementam.

A segunda potencialidade do portal, a qual pode ser explorada nesta análise, é a multimodalidade. *Sites* como esse permitem a mistura de modos de veicular uma informação, havendo a convergência das mídias. Não somente o texto verbal, mas também o não verbal. Nesta última modalidade, entram o movimento, as cores, os gestos, os formatos, o som, as fontes, os *layouts* variados, entre outros modos, que agregam significados importantes na interpretação de um enunciado. Analisamos a seguir em que medida esse ambiente virtual atinge as potencialidades e quais são suas possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem.

## 4.2 Objetos Digitais de Aprendizagem: descrição e análise

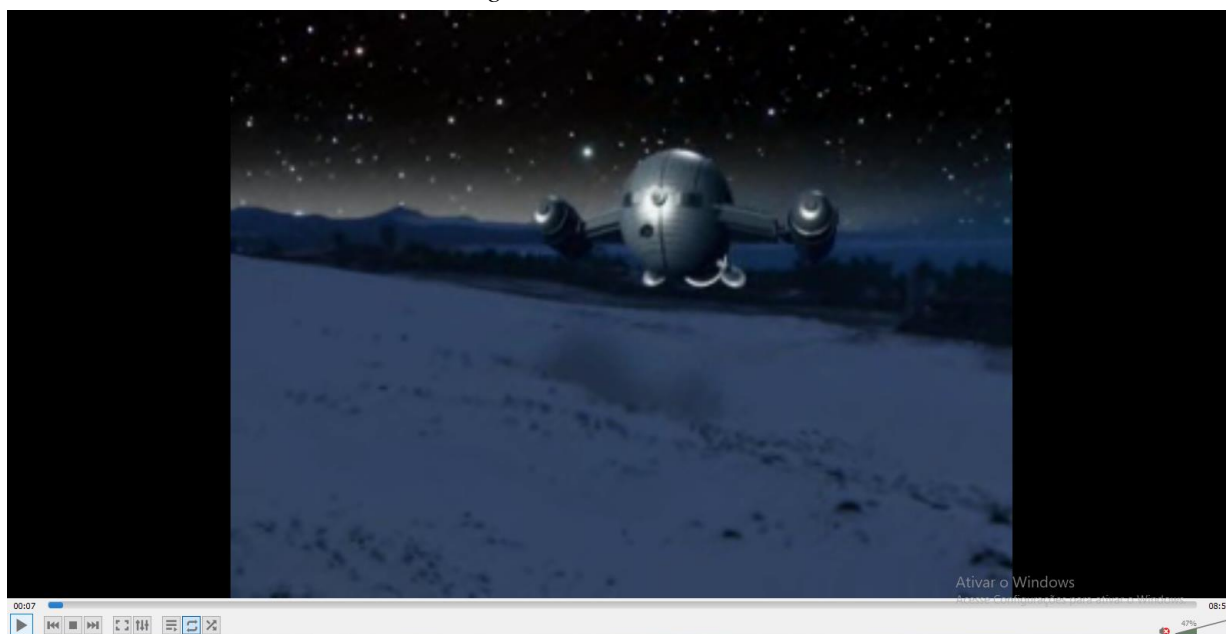
Apresentamos, a seguir, análise dos cinco ODAs, como proposto na metodologia desta pesquisa, averiguando-os qualitativamente quanto à multimodalidade de cada instrumento, às possibilidades de interação e interatividade e ao desenvolvimento de competências discursivas.

Os ODAs selecionados para análise são recursos do eixo de produção de texto, da disciplina de Língua Portuguesa, de diferentes gêneros de discurso. Selecionamos instrumentos que se enquadram no eixo produção de texto, uma vez que trabalham gêneros de discurso e tipologias textuais. A escolha pelo eixo de produção de texto foi feita devido à possibilidade mais ampla de manipulação do sujeito com a língua, conforme já justificamos nas considerações iniciais. Os ODAs trazidos para a análise se configuram como instrumentos que se prezam ao ensino de produção de gêneros de discurso, e entende-se, nesta pesquisa, que a produção de textos permite que o aluno se constitua como sujeito do discurso, sem que seja apenas receptor de informações.

### 4.2.1 Análise ODA 1

Vejamos a imagem do primeiro ODA selecionado:

*Figura 19 - ODA 1*



Fonte: Captura de tela do ODA “O que é um texto? A notícia”. Tempo: 00’07” disponível em: <<https://escoladigital.org.br/odas/o-que-e-um-texto-a-noticia>> acesso em set.2019

A ambientação trazida pela figura mostra um cenário dos filmes de ficção científica, em que uma aeronave pousa sobre a superfície de um planeta. Esse congelamento de tela foi feito no ponto 00'07'', ou seja, no início do vídeo. Os filmes de ficção possibilitam aos espectadores se transportarem para outras realidades, outros mundos. A atividade deste ODA, nesse sentido, visa a trazer para os alunos uma atividade nova, por meio de uma estratégia diferente da convencional/tradicional. Cria-se certa expectativa no destinatário, a fim de envolvê-lo não só com filme, como também com a própria atividade.

Vejamos o quadro descritivo que explica objetivamente o ODA na página do portal:

*Quadro 3 – ODA 1 – Quadro descritivo*

<b>ODA 1</b>	
<b>a. Nome do ODA</b>	O que é um texto? A notícia
<b>b. Tipo de ODA</b>	Vídeo
<b>c. Tema do ODA</b>	Gênero textual
<b>d. Eixo de ensino de LP</b>	Produção de texto
<b>e. Objetivo do ODA</b>	Apresentar as características do gênero textual notícia para que o aluno esteja apto a produzir um texto desse mesmo gênero.

*Fonte: quadro elaborada pela autora*

Na página de apresentação desse recurso, há a descrição do ODA, em que se apresentam as características gerais, os filtros, que detalham aspectos de seleção do recurso. Além disso, a página fornece qual é a habilidade da BNCC relacionada a ele. Esse instrumento se apresenta ao usuário como uma videoaula, voltada aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e tem como objetivo central apresentar as características da notícia. O ODA 1, um vídeo que explora as característica do gênero de discurso notícia, foi selecionado por curadores da Escola Digital, a fim de ser usado para compor uma aula de produção textual, em que o aluno deve, ao final dela, estar apto a redigir um

texto desse gênero jornalístico. Esse recurso é classificado pelo portal como uma videoaula. Entretanto, para nós, esse objeto é um vídeo que simula uma situação da vida cotidiana, pois

A videoaula é um gênero que claramente absorve características da aula presencial, como a existência de um enunciado expositivo, planejado e muitas vezes apresentado por um professor, com a intenção de levar conhecimento ao aluno em um processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ele traz novas características, como a utilização da mídia audiovisual, a interação assíncrona ou ausência de interação com os alunos, a possível utilização simultânea de várias linguagens visuais que podem ser combinadas com o áudio, etc (CAMARGO et al., 2011, p. 83).

Para que seja caracterizado como aula, portanto, o vídeo precisa ter ligações com uma aula convencional, e esse vídeo não apresenta essas características, o que nos leva a discordar da classificação dada pelo portal. O professor, ao trabalhar esse tipo de atividade, precisa ter consciência da diversidade de gêneros, conhecer suas características, a fim de levar o aluno a desenvolver a competência discursiva no momento da produção de texto, que é a proposta deste exercício. A escola básica não tem por finalidade formar jornalista ao trabalhar com os gêneros jornalísticos, mas fazer com que os alunos reconheçam as características da(s) linguagem(ns) que permeiam esses gêneros. Nesse sentido, nosso questionamento é: esse vídeo seria suficiente para levar o aluno à construção da própria notícia? Pela descrição do ODA, depreende-se que é o esperado pelo curador. Entretanto, ouvir ou ler uma vez as características de um gênero de discurso não faz do indivíduo um completo conhecedor do gênero; é necessário que ele tenha a oportunidade de passar de mero consumidor a produtor, também, ou seja: enunciator e enunciatário ao mesmo tempo. Os meios digitais proporcionam a interação entre os sujeitos, como afirma Silva (2010), quando estuda a evolução dos meios de comunicação e a participação do usuário na produção de capital informativo (SILVA, 2010, p. 117).

Na página de descrição da ferramenta analisada, encontramos a citação de uma habilidade da BNCC, que foi relacionada ao ODA por um curador do portal. A habilidade em questão é

Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das

características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem<sup>17</sup>.

A habilidade a ser explorada, portanto, no recurso, é a produção do gênero notícia, considerando as suas características. A habilidade trata de “recursos de mídia disponíveis”, ou seja, pode ser mídia impressa, digital, ou até mesmo por meio do rádio ou da televisão. O que nos chama a atenção é o fato de o vídeo apenas apresentar as características do gênero impresso, não abordando a captação de notícias pela Internet, nem sua produção de maneira digital ou sua circulação no universo digital, ou em mídia radiofônica.

O vídeo possui 8’51’’ de duração e recria um cenário típico de filme de ficção científica, em que personagens de outro planeta chegam à Terra no primeiro momento, e são entrevistados por uma personagem terrestre, como mostra na imagem a seguir:

*Figura 20 - ODA 1*



*Captura de tela do ODA “O que é um texto? A notícia” em 0’35’’. Download disponível em: <https://escoladigital.org.br/odas/o-que-e-um-texto-a-noticia> acesso em: set.2019.*

Nessa tela, permanece a ambientação dos espaços siderais: apresentam-se seres de outro planeta, os quais estão sendo entrevistados por uma jornalista, supostamente pertencente ao planeta Terra. Estão em um ambiente mais reservado devido à necessidade de se manter o sigilo acerca de suas identidades, algo que foi pedido pelos próprios seres extraterrestres, como é apontado no vídeo. Essa cena constitui a primeira parte do vídeo,

---

<sup>17</sup> Página de apresentação do recurso, disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-que-e-um-texto-a-noticia>> acesso em set.2019.

em que esses seres acabaram de chegar à Terra e chamam a atenção da mídia. São personagens que visitarão, na segunda parte, a redação de um jornal, pois eles não conhecem o que é um texto, nem o que é uma notícia. É a apresentação de algo desconhecido pelos extraterrestres. O professor pode se valer esse argumento e mostrar aos alunos a necessidade de explorar o desconhecido, por exemplo, quando se propõe a escrita de um texto. É preciso conhecer o conteúdo, a forma, enfim todos os elementos que integram esse texto.

Em um segundo momento, o vídeo mostra como a notícia impressa é produzida, por meio de um pequeno filme em que os personagens extraterrestres, da primeira parte, visitam uma redação de jornal, e conhecem o processo que resulta na notícia. A imagem a seguir ilustra esse momento, em que os personagens estão visitando a redação:

*Figura 21 - ODA 1*



*Captura de tela do ODA “O que é um texto? A notícia” em 5’27”. Acesso disponível em: <<https://escoladigital.org.br/odas/o-que-e-um-texto-a-noticia>> acesso em set.2019.*

O vídeo é antigo como se pode perceber pelos modelos dos computadores, principalmente, e da televisão que aparece na imagem. Essa informação é importante para nós, que lidamos na pesquisa com inovações tecnológicas e atuamos em sala de aula, seja na educação básica, seja na superior, pois devemos nos questionar se, a despeito de o vídeo ser antigo, é pertinente o uso dele na prática docente. Verificamos que, na exposição dos aspectos da notícia, o vídeo é pertinente. Entretanto, ele levanta questões acerca da produção de uma notícia impressa, uma vez que dá enfoque também à impressão do jornal, deixando de lado o universo jornalístico digital. Esse fato se deve ao momento em

que foi produzido. Entretanto, é um instrumento selecionado pelo portal da Escola Digital como um objeto capaz de ensinar o aluno a conhecer o processo de produção e circulação de uma notícia, fazendo com que o aluno tenha competência discursiva para produzir uma notícia. Os contextos do vídeo e do aluno que assiste a ele atualmente são distintos, pois os alunos da contemporaneidade estão acostumados, na sua maioria, com o mundo digital. O alcance do vídeo não é suficiente para explicar o universo atual, fazendo-se necessária maior ampliação dos conhecimentos por parte do professor, selecionando-se outro ODA que complemente a realidade em que estão inseridos os alunos, ou utilizando outra estratégia, como um texto de apoio - impresso ou virtual. Complementar esse conhecimento não é somente válido para que haja sucesso na atividade, mas essencial, uma vez que o aluno está inserido em uma realidade mais complexa que a apresentada no vídeo.

A cenografia apresentada no vídeo pode causar estranheza ao aluno, pois determinados discursos podem ser produzidos em diferentes cenografias, de acordo com os objetivos do enunciador, servindo para legitimar a enunciação desejada. Maingueneau (2015) trata da cenografia como uma “encenação da informação”; ela possui um papel intransferível ao discurso ao qual pertence: “ela mobiliza, além disso, maciçamente, os recursos multimodais (imagem fixa ou móvel, som) as operações hipertextuais” (MAINGUENEAU, 2015, p. 162). Ao colocar na videoaula elementos dos filmes de ficção, além de chamar a atenção do aluno espectador, ele poderá se lembrar do universo cinematográfico, justificando o porquê de os personagens, apesar de adultos, terem necessidade de que alguém lhes ensine o que é uma notícia e um jornal. Neste caso, a cenografia é um filme ficcional com personagens de outro planeta, no cenário terrestre, que não conhecem o que é um jornal ou uma notícia.

Kleiman et al. (2016) afirma que a escola é o ponto máximo de desenvolvimento da linguagem do mundo extraescolar. Para isso, os problemas desse universo devem ser trazidos para o interior da sala de aula, provocando o máximo de experiências relevantes ao sujeito em construção. Nesse sentido, enxergamos esse ODA como um aliado nesse desenvolvimento da linguagem, uma vez que universo extraescolar – contato com o dia a dia do jornalista, com a produção da notícia, com a redação de uma agência jornalística – adentrará na sala de aula, possibilitando a ressignificação dos conhecimentos, o que contribui para sua formação discursiva.

Podemos averiguar sobre este fato os elementos multimodais do objeto em questão. Por exemplo, para o cenário se aproximar da ficção científica, o vídeo traz a



imagem da nave espacial, como elemento multimodal central, logo no ponto 0'06'', como mostra a figura 19. A cenografia favorece, portanto, o cumprimento dos objetivos.

Para apresentar a ideia de que os personagens são de outro planeta, o figurino é próprio dos filmes de ficção científica: cores prateadas, roupas acinzentadas, colete, maquiagem que ilumina o rosto, elementos multimodais presentes na seguinte figura:

*Figura 22 - ODA 1*



*Captura de tela do ODA “O que é um texto? A notícia” em 0'47''. Acesso disponível em: <<https://escoladigital.org.br/odas/o-que-e-um-texto-a-noticia>> acesso em set.2019*

Com a finalidade de mostrar o que é uma notícia e como ela se caracteriza, o vídeo apresenta uma situação hipotética de um jornalista que está reunindo informações acerca da situação física das ruas da cidade, cheias de buracos. Esse jornalista encontra o grupo de turistas que acabam de ter seu veículo prejudicado devido a esses buracos. Esse grupo de turistas são os seres do outro planeta, que já estão usando roupas comuns, a fim de que não chamem a atenção. Após essa entrevista, o jornalista leva os turistas para conhecer a redação do jornal em que trabalha, para que entendam o processo pelo qual passa a informação até virar uma notícia impressa. Assim, temos que a cenografia dessa parte do vídeo é a redação de um jornal em funcionamento, que se torna exemplo da enunciação que é veiculada: a produção da notícia.

Os recursos multimodais, nesse caso, proporcionados pela cenografia, servem para inserir o espectador no universo jornalístico, fazendo-o compreender não somente as características do gênero de discurso notícia, mas também mostrando como ela é produzida pelo veículo de comunicação, do momento da captação da informação até a

impressão do jornal. São eles: o movimento, o som, a filmagem do interior da redação e a diversidade de imagens que materializem o que o jornalista está explicando aos turistas.

Conforme Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 32), em seu estudo acerca da linguagem multimodal e a aprendizagem, o indivíduo aprende melhor quando a fala está associada à imagem, e não só à linguagem verbal. Segundo Mayer (2009), em sua TCAM, esse fenômeno ocorre devido à limitação de processamento de cada canal: “um processamento ativo possibilita-lhe se engajar numa atividade de aprendizagem para receber informações pertinentes, organizar as informações selecionadas em representações mentais coerentes e integrar as representações mentais com outros conhecimentos” (MAYER, 2009 p 70).

Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 37), “A redundância no oferecimento dos estímulos visuais (...), pode causar sobrecarga na memória de trabalho. (...) Tais circunstâncias devem ser evitadas, pois não fomentam o processamento cognitivo produtivo para a aprendizagem”. Portanto, a forma mais eficaz de se apresentar um texto falado, explicativo, será com o acompanhamento de recursos multimodais variados, como a imagem, o som, o movimento. Para exemplificar essa estratégia multimodal, a seguir há uma imagem em que a redação do jornal é apresentada no vídeo, com seu mobiliário e máquinas de impressão:

*Figura 23 - ODA 1*



Captura de tela do ODA “O que é um texto? A notícia” em 6’01”. Acesso disponível em: <<https://escoladigital.org.br/odas/o-que-e-um-texto-a-noticia>> acesso em set.2019

Nesse momento do vídeo, a fala do jornalista e a imagem trazem informações diferentes: ao passo que o jornalista fala sobre as motivações de se escrever uma notícia e a escolha pelo tema, o vídeo mostra como o jornal é impresso. Nesse caso, duas naturezas de conhecimento são apresentados ao mesmo tempo, utilizando-se dois canais distintos: audição e visão. No ODA 1, por termos a associação da fala com a imagem, há expansão do conhecimento acerca do gênero jornalístico notícia, podendo o espectador participar da aquisição desse conhecimento juntamente com as personagens do vídeo. Os espectadores não teriam contato apenas com as características textuais da notícia, mas com a própria produção do gênero no universo jornalístico, o que é permitido pela cenografia e seus elementos multimodais.

Por se tratar de um vídeo, a interatividade ocorre apenas com o professor que fizer sua busca e acessar o ODA, não sendo promovida ao aluno enquanto espectador. Certamente esse recurso abre lacunas que só serão preenchidas pelo aluno após o contato com ele: principais temas de uma notícia, quem lê notícias, como resumir tantas informações em um pequeno espaço, entre outras informações. Definir com mais cautela a estrutura de uma notícia, tomar conhecimento de como uma notícia digital é construída e divulgada, e outras tarefas cabem aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: professor e aluno. Tem-se, portanto, que o ODA proporcionará interação entre os sujeitos e pode promover interatividade se considerarmos que o ambiente digital estará aberto para solucionar problemas.

Sem a complementação do professor, as NTDICs seriam aproveitadas apenas enquanto o aluno assiste ao vídeo, sem que fossem exploradas outras possibilidades da *web* para se produzir um dado gênero de discurso, como as notícias em portais jornalísticos digitais. A escola precisa se constituir cada vez mais como um espaço que aproxime o aluno do ambiente exterior a ela, preparando-o para lidar com esse mundo extraescolar. Os objetivos do docente, portanto, precisam estar bem delimitadas, para que não fiquem lacunas no aprendizado do aluno.

Para desenvolver a competência discursiva, são necessários o conhecimento linguístico e o enciclopédico, segundo Maingueneau (2008). A formação discursiva<sup>18</sup> do sujeito é mobilizada, podendo haver associações diversas e expansão desses

---

<sup>18</sup> Entende-se por formação discursiva o conjunto de restrições semânticas que servem ao sujeito de discurso como ponto de referência. “formação discursiva não seria um conglomerado mais ou menos consistente de elementos diversos que se uniriam pouco a pouco, mas sim a exploração sistemática das possibilidades de um núcleo semântico” (MAINGUENEAU, 2008, 62).

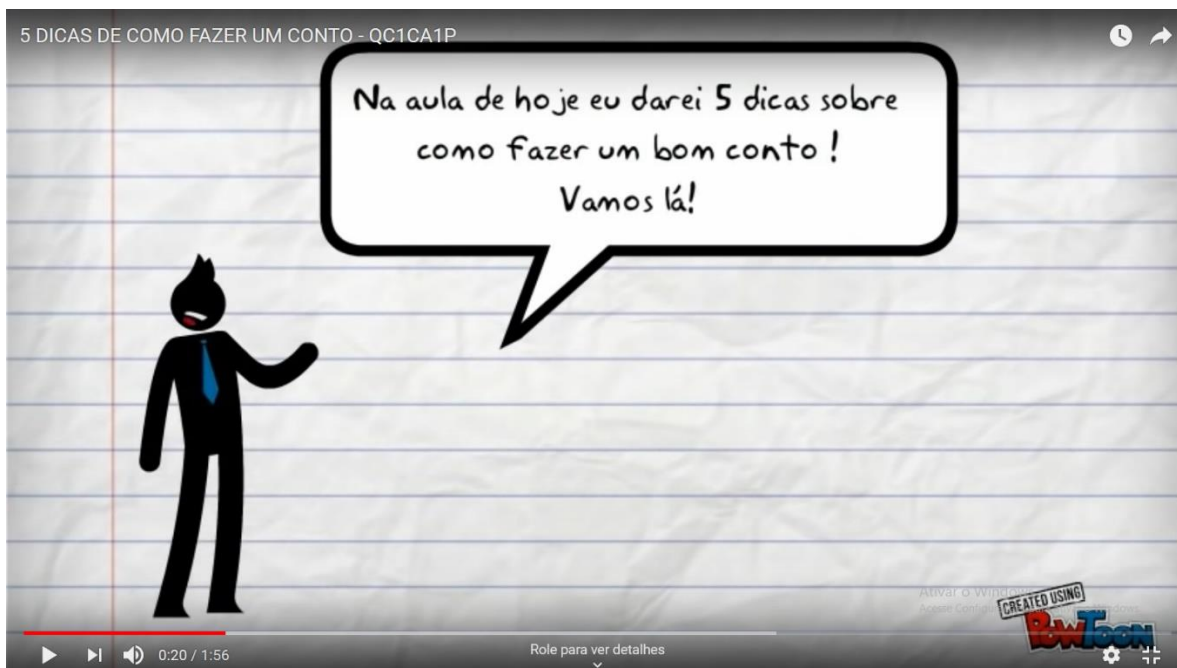
conhecimentos. Para que o sujeito participe da situação comunicativa, é necessário, primeiramente, que ele tenha domínio sobre o gênero produzido pelos falantes, isto é, tenha competência genérica. Segundo Morato (2008), a respeito da teoria de competência discursiva de Maingueneau, “essa aptidão, longe de ser considerada um atributo biológico ou psicológico de que seríamos dotados, diz respeito a instâncias e determinações sociais, discursivas” (p. 49). O ODA 1 tem como foco inserir o espectador no universo jornalístico, ou seja, na esfera discursiva da qual o gênero notícia faz parte, a fim de tornar o sujeito capaz de reconhecer o enunciado de uma notícia, e saber ler e produzi-la. Sem essa inserção primeira, o aluno não será capaz de ser produtor do gênero de discurso, pois não terá competência para fazer com que a escrita alcance o objetivo pretendido. Portanto, esse recurso é, em uma primeira análise, importante para desenvolver a competência discursiva no sujeito, dando-lhe a oportunidade de se posicionar por meio de um texto escrito.

Por se tratar de um vídeo, os conhecimentos serão expandidos, na medida em que passam pela definição de aspectos do gênero notícia, mas não os esgota. O professor que utilizar esse recurso como enriquecimento de sua aula, poderá fazê-lo como ponto de partida para impulsionar discussões de outras naturezas, como: temas pertinentes para a escrita de uma notícia e conhecimentos linguísticos sistematizados acerca do gênero e o próprio conhecimento prévio do aluno em relação ao gênero, para depois possibilitar ao aluno a produção de sua própria notícia. Como afirma Geraldi (2013), na produção de texto é necessário trazer a real necessidade de escrever, sem artificialismos. Esse vídeo apresenta uma cenografia que explora um exemplo real de motivação da escrita: má conservação da pavimentação de ruas. Essa é a razão de, no vídeo, o jornalista realizar entrevistas e produzir notícias. O aluno que assistir ao vídeo pode, a partir da cenografia criada, inspirar-se e compreender a necessidade da escrita, ampliando seus conhecimentos naturalmente, a partir de sua autonomia de sujeito do discurso.

#### 4.2.2 Análise ODA 2

Passamos agora à análise do segundo ODA, destinado à exploração de elementos da produção textual, mais especificamente do gênero conto, de tipologia narrativa.

Figura 24 – ODA 2



Captura de tela do ODA “Como produzir um conto” - 0’20’’. Disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/como-produzir-um-conto>> acesso em: set.2018

Esta animação possui 1’56’’ de duração e traz dicas para a produção de um conto, e não se destina a um ano escolar específico. É um recurso retirado do *site YouTube*. Trata-se da produção de um texto pertencente à esfera discursiva literária.

Quadro 4 – ODA 2 – Quadro descritivo

ODA 2	
<b>a. Nome do ODA</b>	Como produzir um conto
<b>b. Tipo de ODA</b>	Videoaula
<b>c. Tema do ODA</b>	Gênero de discurso – conto
<b>d. Eixo de ensino de LP</b>	Produção de texto
<b>e. Objetivo do ODA</b>	Apresentar dicas para a produção do gênero textual conto.

Fonte: quadro elaborada pela autora

O recurso recebe como classificação pela equipe de curadoria videoaula, tal qual ocorreu no ODA anterior. Entretanto, para que seja videoaula deve haver os elementos da aula tradicional transpostos para o vídeo, e não é o que acontece. Trata-se de uma animação, em que há imagens em movimento (Siqueira, 2006). Esta animação imita anotações em um papel de caderno comum, e possui um discurso de instrução, com uso de verbos no imperativo: “Faça, esqueça, abuse”. O verbo no modo imperativo denota aconselhamento, ordem, pedido, súplica; no contexto deste vídeo, ele significa conselho. Alguém escreve nesse papel, que está um pouco amassado, promovendo um aspecto cotidiano à aula.

Esse recurso foi selecionado pela equipe de curadoria para compor uma aula de produção textual, em que o professor deseje explorar os aspectos do gênero de discurso conto e motivar os alunos a escrever um texto nesse gênero, levando o aluno a produzir seu próprio texto após assistir ao vídeo.

A cenografia do ODA 2 explora o contexto de sala de aula, trazendo a folha de caderno, as anotações rápidas e a linguagem menos formal. O uso dessa linguagem visa a uma maior interação entre os sujeitos e o vídeo, interação necessária para que haja motivação não só para escrever, mas para conhecer todo o processo de construção de um conto. Vejamos quais são os recursos multimodais trazidos para compor a cenografia desejada:

- O plano de fundo do vídeo é uma folha de caderno comum;
- As marcas de papel amassado;
- A mão de uma pessoa escrevendo no papel, reproduzindo a ação de alguém anotando lembretes em um lugar qualquer.

Esses primeiros recursos denotam o ambiente de sala de aula, por usarem elementos comuns aos alunos, como o caderno e as anotações feitas nela pelos alunos. Esse é um fator que promove aproximação do espectador com o que é explorado pelo vídeo, uma vez que são elementos reconhecidamente pertencentes a seu contexto. Outros elementos multimodais promovidos por essa cenografia são:

- O personagem que fala, quando aparece, está sempre em movimento;
- A fala do personagem que dá as dicas ao espectador possui entonação específica, ou seja, não é robotizada: há entusiasmo e dinamismo;
- Nas falas iniciais do personagem, são utilizados balões de diálogo para sua apresentação;

- Além de um personagem aparecer em alguns momentos para interagir com o espectador, aparece uma mão que escreve sobre a folha de papel;
- A velocidade com que a mão escreve sobre o papel é dinâmica, como alguém com pressa;
- Há música acelerada e ininterrupta ao fundo;

Estes últimos elementos multimodais listados são importantes para constituir a cenografia do contexto escolar. A dinamicidade nos movimentos e na linguagem são elementos que aproximam o público mais jovem, que está acostumado com a velocidade das NTDICs. Dionisio e Vasconcelos (2013, p. 50) explicam que o modo como aprendemos é moldado ao longo dos anos através das interações com o ambiente, e isso inclui principalmente os gêneros textuais. As autoras dão atenção às questões neuropsicológicas da linguagem, cuja formação justifica as capacidades de aprendizagem dos alunos

Quando pensamos em investigar a linguagem humana, devemos atentar para campos cognitivos diversos, como o biológico (a linguagem tem sua predisposição biológica), o perceptual (as diversas capacidades sensoriais) e o conhecimento de práticas sociais (a linguagem relaciona-se com os aspectos históricos e sociais) (DIONISIO E VASCONCELOS, 2013, p. 46).

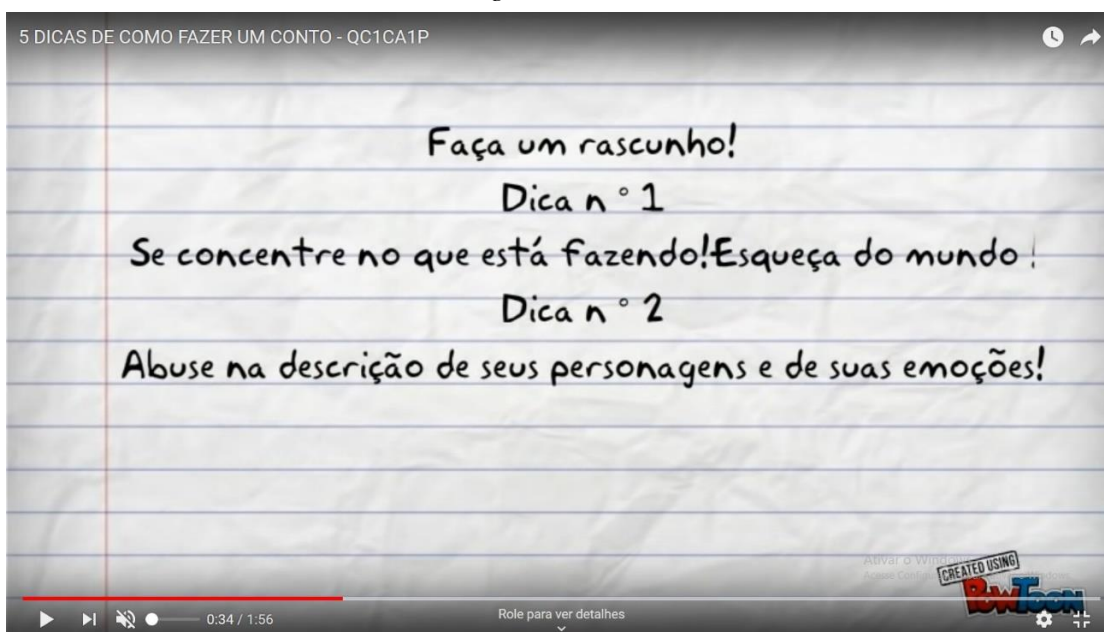
É necessário abordar essa perspectiva, tendo em vista as possibilidades de novos saberes trazidos pelas novas técnicas - no caso, as digitais - do século XXI. As formas de aprender têm sido moldadas neste século pelas NTDICs e pela intensidade de exposição aos diferentes estímulos; os alunos têm necessidade de novas configurações. Como temos visto nesta pesquisa, esta não deve ser a única justificativa para se utilizar na sala de aula os ODAs; elas devem fazer com que os alunos ampliem sua competência discursiva. A configuração de sua linguagem torna-se uma porta de entrada para novos saberes.

Todas as dicas que a animação apresenta mantêm a cenografia de um personagem que está fazendo anotações em uma folha qualquer: temos a figura da mão e do papel amassado. Essa cenografia é construída a partir dos seguintes elementos multimodais: imagem em movimento, desenho da mão em movimento, a fonte utilizada no vídeo denota escrita feita a mão, texto em tópicos que tornam a linguagem mais dinâmica e conteúdo fácil de ser memorizado, cores que simulam a realidade (cor da pele de quem escreve, papel branco com linhas semelhantes a um caderno convencional, imagem de uma caneta convencional, roupa de cor e modelo comuns).

Ao aproximar-se do público-alvo através dos elementos multimodais apresentados, é favorecida a construção de sentidos a partir das dicas apresentadas, isto é, o espectador pode usá-las em benefício próprio, uma vez que o enunciado lhe será claro. Isso ocorre, pois a multimodalidade tem, no enunciado expresso, uma “função retórica na construção de sentidos dos textos” (DIONISIO, 2011, p. 138), isto é, colabora para o melhor entendimento do texto.

Pode-se dizer que, pela extensão e pouca profundidade das informações, o vídeo trata de uma revisão sobre o gênero explorado ou de um motivador para que se iniciem os estudos sobre o gênero de discurso conto. Possui 1’56’’ de duração, com um texto dinâmico narrado e escrito, em forma de itens curtos e resumidos. São dadas 5 dicas no vídeo a respeito da produção de contos. Essas dicas não seguem nenhuma teoria aprofundada acerca das narrativas, sendo orientações simples e de fácil compreensão. O vídeo segue a lógica de uma receita, pois as orientações são um passo a passo. Vejamos abaixo uma tela, que mostra a configuração em que as dicas aparecem, e, em seguida, quais são as cinco dicas fornecidas<sup>19</sup>:

Figura 25 - ODA 2



Fonte: Captura de tela do recurso “Como produzir um conto”, disponível em: <<https://escoladigital.org.br/odas/como-produzir-um-conto>> acesso em set.2019

- “Dica n° 1: Se concentre no que está fazendo! Esqueça do mundo!”

Vemos que a dica 1 não é específica para a escrita de contos, mas para qualquer outra atividade que exija a ação de sistematizar um raciocínio. Percebe-se que parte de

<sup>19</sup> Transcrições da videoaula do ODA 2. Disponível em: <https://escoladigital.org.br/odas/como-produzir-um-conto> Acesso em: ago.2019



uma generalização quanto à escrita até chegar aos elementos mais peculiares ao conto. Há também um desvio da norma padrão para conferir ao vídeo uma maior grau de informalidade, aproximando-se da linguagem do aluno. E nesse sentido, o professor pode trabalhar as questões relativas ao adequado e não adequado em relação à escrita de um texto. Ou seja: mostrar para o aluno que algumas variantes da língua são permitidas em determinados contextos, para que sejam atingidos os objetivos pretendidos.

- “Dica nº 2: Abuse na descrição de seus personagens e de suas emoções!”

A dica 2 se preocupa com um dos aspectos da narrativa que é a criação do personagem. Não se aprofunda em teorias do gênero de discurso, apenas em estimular a criatividade de seu público. O que é justificado, pois, como já afirmamos nesta dissertação, a escola básica não forma escritores de conto; ela deve possibilitar ao aluno o reconhecimento dos diferentes mecanismos de linguagem utilizados para que seja escrito um conto. Essa dica é importante para mostrar um dos elementos necessários a uma narrativa: a presença de personagens. Por essa razão, após a dica 1 de abertura, que serve para o autor se preparar para a atividade de escrita, a primeira dica da sequência é a criação de personagens. Percebemos que, a partir desta dica, o vídeo começa a focar em seu objetivo: escrita de um conto por alunos da escola básica.

- “Dica nº 3: Mesmo se não for fazer um texto romântico você pode acrescentar um pouquinho de romantismo ou um relacionamento para dar mais “dramaticidade” à trama”.
- “Dia nº 4: Um pouco de suspense e comicidade também é bom!”

As dicas 3 e 4 se preocupam em dar possibilidades ao enriquecimento temático da narrativa: colocar romantismo e comicidade, o que garantiria o sucesso da produção textual. São dicas que certamente estimularão a criatividade do autor, pois apenas insinuam a possibilidade, sem se ater muito ao “como” deve ser feito. Formar um autor de discurso pressupõe a liberdade na escrita, em que esse autor possa se colocar no texto, de forma a imprimir nele suas marcas. Geraldi (2013, p. 137) traz a necessidade, no processo de produção textual de que haja os quatro elementos essenciais: o tema a ser dito, a razão para ser dito, o interlocutor definido e as estratégias para a realização da produção. Ao trazer a dica 3, há o estímulo à criatividade, levando o espectador a pensar sobre o que, de fato, irá escrever: algo que envolva romance ou relacionamento; e ao trazer a dica 4, há exploração de algumas estratégias da escrita: suspense e comicidade. Assim, o espectador, após assistir ao vídeo, se constituirá como um autor de discurso, um produtor de textos. Quando professor propuser a escrita, ele pode solicitar aos alunos a

pesquisa de textos em que haja esse romantismo sugerido pelo vídeo. Articula-se, então, o elemento “pesquisar” na atividade, levando o aluno à autonomia para a escolha daquele elemento textual que julgue mais pertinente para demonstrar o romantismo, que pode ir ou não ao encontro do que pesquisara durante a atividade.

- “Dica nº 5: Após fazer o seu rascunho com as dicas, descanse, e, depois de um tempo, releia seu rascunho, faça observações e o reescreva!”

Na dica 5, o que nos chama a atenção é a orientação sobre descansar. Essa é uma forma de se aproximar do público alvo, uma vez que demonstra compreender uma dificuldade e, então, dar um conselho. Essa dica não é específica para a produção de texto, mas uma orientação para qualquer atividade que exija esforço. É uma forma, portanto, de aproximação com o espectador.

Percebe-se, pela cenografia criada na animação e seus elementos multimodais apresentados, que o personagem mantém com seu espectador grande teor de interação, pois fala diretamente com ele através dos verbos no imperativo: “Se concentre” (dica 1), “Abuse” (dica 2), “Descanse”, “releia”, “faça”, “reescreva” (dica 5); e através do uso do pronome de tratamento “você” (dica 3). Essa interação, em que o enunciador fala por trás da tela, diretamente com o enunciatário, independentemente de conhecê-lo ou não, segue a lógica televisiva de interação (SILVA, 2010). O enunciatário não responde diretamente ao enunciador, sendo que suas ações não interferem no enunciado durante a interação. Assim, temos que o ODA 2 é um recurso que promove a interatividade, segundo as perspectivas sociais de Silva (2010), que tem como princípio primeiro a possibilidade de intervenção no conteúdo (p. 124): “Na perspectiva da interatividade é preciso que o suporte informacional disponha de flexibilidade e disponibilize disposições para a intervenção do usuário”.

A interação promovida no vídeo entre espectador e personagem da cenografia, aproximam-no do contexto do vídeo fazendo-o memorizar os itens explorados e assimilá-lo à realidade. Entretanto, são itens pouco enriquecedores quanto às estratégias para produção do gênero de discurso em questão. Das cinco dicas, nenhuma se aprofunda de fato, apenas tangenciam os aspectos do gênero conto, não sendo suficientes para desenvolver competências discursivas no aluno.

É importante ressaltar que o aluno seja compreendido como um produtor, de fato, e não um reprodutor de enunciados. Para Geraldi (2013), o texto é o ponto de partida e de chegada do saber linguístico. Se considerarmos que esse ODA é o texto motivador para a produção de outros textos, a utilização adequada ao contexto para satisfazer a

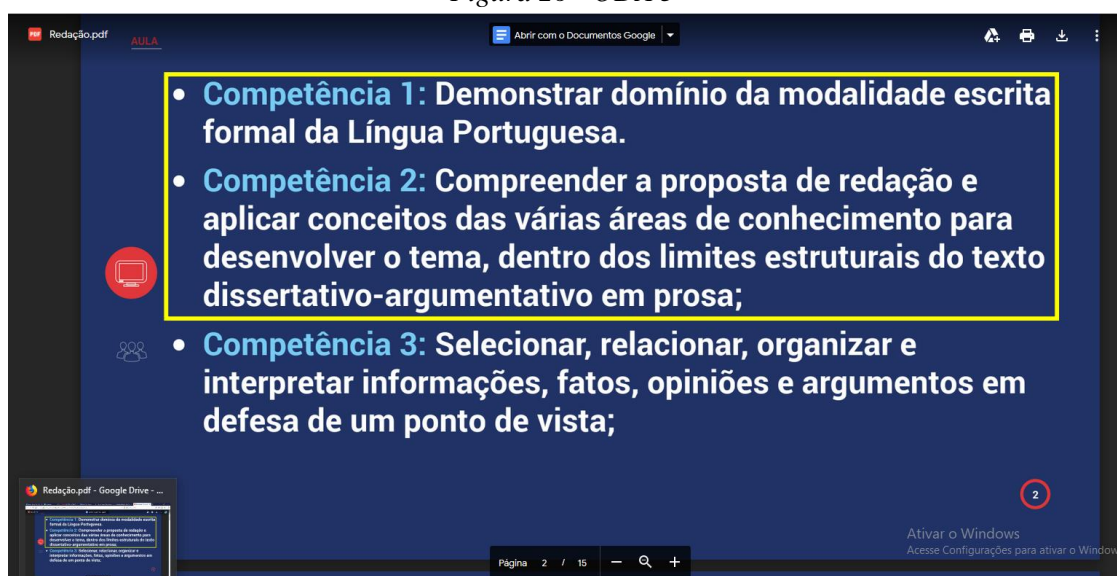
necessidade do gênero e da situação deve ser levada em conta também pelo aluno que se tornará, posteriormente a isso, autor de discurso.

Assim, levantamos duas questões para reflexão: De um lado, o ODA 2 não torna o sujeito competente discursivamente para a produção do gênero conto, pois explora de maneira rasa suas estratégias de escrita. Esse recurso, ao construir-se a partir de elementos multimodais motivadores e que promovem a interação entre o personagem e o espectador, pode ser satisfatório na produção de um texto autêntica em cujo conteúdo estejam impressas as marcas de seu autor. Faz-se necessário que o professor, a partir de sua competência discursiva, possa observar esse fator e, como mediador do conhecimento, construa seu plano de aula agregando estratégias complementares, guiando sua aula de forma a preencher lacunas que possam ser abertas pela utilização do recurso.

#### 4.2.3 Análise ODA 3

O próximo ODA explora os mecanismos de escrita da redação de vestibular, mais especificamente do ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, que tem como exigência a produção escrita do texto dissertativo-argumentativo em sua prova. Esse exame vestibular, principalmente sua redação, representa a porta de entrada para diversas universidades do país. Vejamos a imagem do ODA 3, a seguir, para aprofundarmos nossa análise:

Figura 26 - ODA 3



Fonte: Captura de tela de recurso da Escola Digital, disponível em <https://escoladigital.org.br/odas/aulao-de-redacao> acesso em set.2019

Nessa imagem, são apresentadas 3, das 5, competências exigidas na redação do ENEM, em que há maior destaque nas duas primeiras. Das 15 telas apresentadas no ODA, esta é a segunda, escolhida para análise por trazer as 3 primeiras competências a que se refere a avaliação do ENEM. Verificaremos na sequência detalhes de sua descrição.

Na descrição do objeto, encontramos as seguintes informações:

Conteúdo: Apresentação em PDF sobre Redação. Elaborado pela Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas através do Departamento de Política e Programas Educacionais - DEPPE e produzida pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas - CEMEAM para o Aulão de 2017.<sup>20</sup>

Essa descrição situa o professor acerca da elaboração do recurso, mas não possui informações completas sobre ele, como seus objetivos, seu conteúdo ou o tipo de redação de que o objeto trata. Essa descrição não está presente em todos os ODAs, pois cada curador descreve o instrumento acrescentado à plataforma conforme julgue pertinente. Nos filtros, encontramos a informação de que este é um ODA voltado para o público do ensino médio, a ser usado na aula de Português.

*Quadro 5 – ODA 3 – Quadro descritivo*

<b>ODA 3</b>	
<b>a. Nome do ODA</b>	Aulão de Redação
<b>b. Tipo de ODA</b>	PDF
<b>c. Tema do ODA</b>	Texto dissertativo-argumentativo
<b>d. Eixo de ensino de LP</b>	Produção de texto
<b>e. Objetivo do ODA</b>	Apresentar os detalhes do gênero textual da Redação do Enem, a fim de levar o aluno a produzir o próprio texto.

*Fonte: quadro elaborada pela autora*

O ODA 3 apresenta orientações de como se produzir uma redação do ENEM. Nesse exame, a redação é a parte mais importante, uma vez que algumas universidades

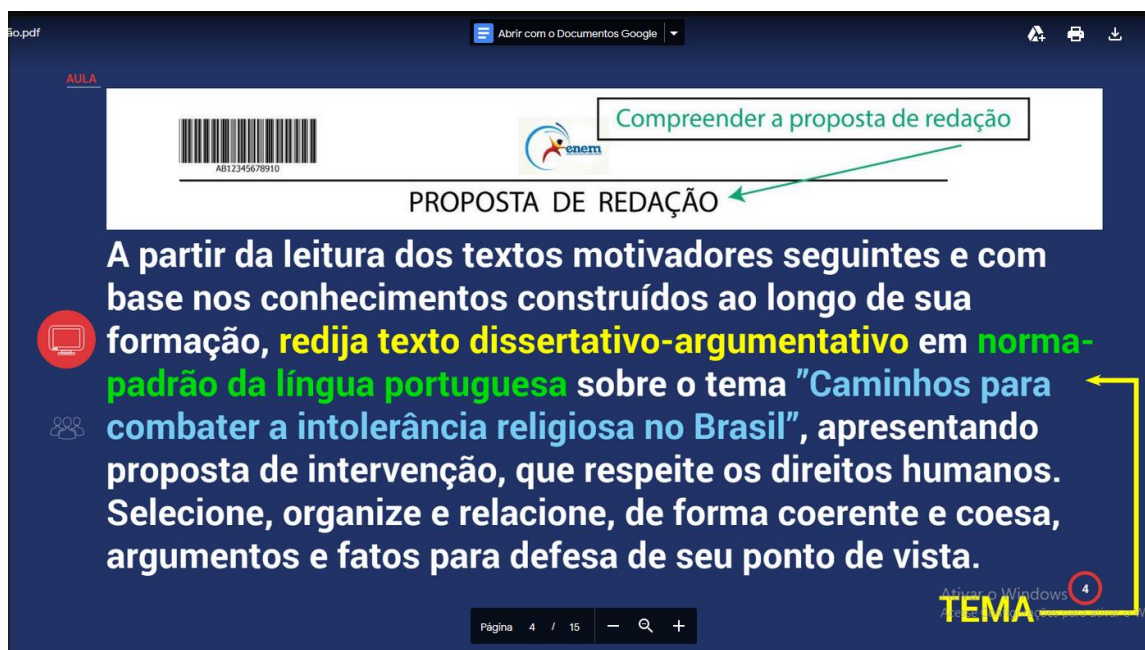
<sup>20</sup> Disponível em: <<https://escoladigital.org.br/odas/aulao-de-redacao>> acesso em set.2019

prezam apenas pela nota da redação, não utilizando a pontuação da prova objetiva. O aluno precisa garantir seu conhecimento nas competências exigidas pela banca corretora, acerca do tipo de escrita que é requerido. O ODA analisado consiste em apresentar o que o exame requer em relação às competências, e em sugerir algumas recomendações para se produzir uma redação com nota máxima. São apresentadas 5 competências, em tópicos, sem aprofundá-las:

1. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa;
2. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
4. Demonstrar conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

O ODA tem como objetivo a utilização do professor durante a aula de produção textual desse gênero discursivo: redação do ENEM. Sua utilização pressupõe a existência de uma tela e de um projetor, pois sua exposição será feita por *software* de apresentação. Como trazido por Dionisio e Vasconcelos (2013), a respeito da TCAM de Mayer (2009), a exploração de modos variados juntamente com o texto auxilia na assimilação dos conceitos. Neste caso, não temos exploração significativa de textos não verbais, mas há variação de modos de escrita que dão destaque ao conteúdo que se julga mais importante. Exemplificamos na imagem a seguir essa descrição:

Figura 27 - ODA 3



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/aulao-de-redacao>> acesso em set.2019

Os recursos multimodais do ODA são:

- Cores de destaque no texto – a imagem 27 mostra 6 cores diferentes na escrita do texto. Cada cor tem uma importância diferente que o autor quis indicar com o intuito de chamar a atenção do destinatário. Por exemplo: em branco vemos os detalhes mais gerais das orientações, o texto original em si, já as outras cores destacam informações que são consideradas mais pertinentes, como: tipologia textual a ser utilizada na produção (amarelo), idioma e variedade linguística a ser empregada (verde), e tema (azul) ;
- Fontes e tamanhos variados – a imagem 27 possui 4 fontes variadas, cada uma se liga a uma natureza de informação:

Figura 28 - ODA 3

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, **redija texto dissertativo-argumentativo em norma-**

Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/aulao-de-redacao>> acesso em set.2019

Essa fonte é usada para destacar entre os outros enunciados, o conteúdo central que se deseja passar nessa tela: qual é a proposta de redação fornecida. A cor branca representa a clareza, pureza, ou seja, traz objetividade ao texto, no caso, as orientações para a produção do texto. O amarelo, por sua vez, simboliza inspiração, estímulo às atividades mentais e criatividade. O uso desse recurso multimodal leva o leitor a distinguir o que é informação central, e o que é título e outros detalhes que ajudam na produção do texto solicitado.

Figura 29 - ODA 3

## PROPOSTA DE REDAÇÃO ←

Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/aulao-de-redacao>> acesso em set.2019

Nessa figura, a fonte usada é maiúscula e indica o título da seção, distinguindo o que é conteúdo e o que é indicação de conteúdo, apenas. O uso das letras maiúsculas visa a chamar a atenção do leitor, mostrando a ele qual é a atividade a ser desenvolvida. Enunciados em caixa alta e baixa têm melhor legibilidade; além disso, as letras em caixa alta ajudam a reconhecer as palavras e aumentam a velocidade de leitura. Trata-se de um recurso multimodal que sensibiliza o leitor do texto.

Figura 30 - ODA 3

## Compreender a proposta de redação

Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/aulao-de-redacao>> acesso em set.2019

Na figura 30, o enunciador traz uma orientação ao enunciatário, indicando que há necessidade de compreender a proposta. Certamente, esse enunciado não faz parte da proposta, mas indica um acréscimo de quem elaborou a aula. Nesse caso, também temos a distinção do que é conteúdo e do que é indicação. No enunciado, o autor usou a letra na cor verde, cujo tom pode significar liberdade, harmonia. Há uma evidente sugestão de que, para produzir um texto, há necessidade de que seja criativo, livre dos “chavões”, fazendo-se autor de discurso e não mero repetidor de ideias.

Figura 31 - ODA 3



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/aulao-de-redacao>>acesso em set.2019

O enunciado da figura 31 indica ao leitor onde está no conteúdo central, o tema da redação. Por essa razão se destaca em termos de fonte e de cor. É a partir do tema que o aluno vai demonstrar sua competência discursiva. Por isso, o destaque para esta parte na proposta é muito importante. O aluno deve articular as questões temáticas e as linguísticas, a fim de atender ao que é solicitado na atividade.

- Símbolos de orientação de leitura: setas, quadros – Na figura 27, temos dois exemplos da utilização de setas:

Figura 32 - ODA 3



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/aulao-de-redacao>>acesso em set.2019

Figura 33 - ODA 3



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/aulao-de-redacao>>acesso em set.2019

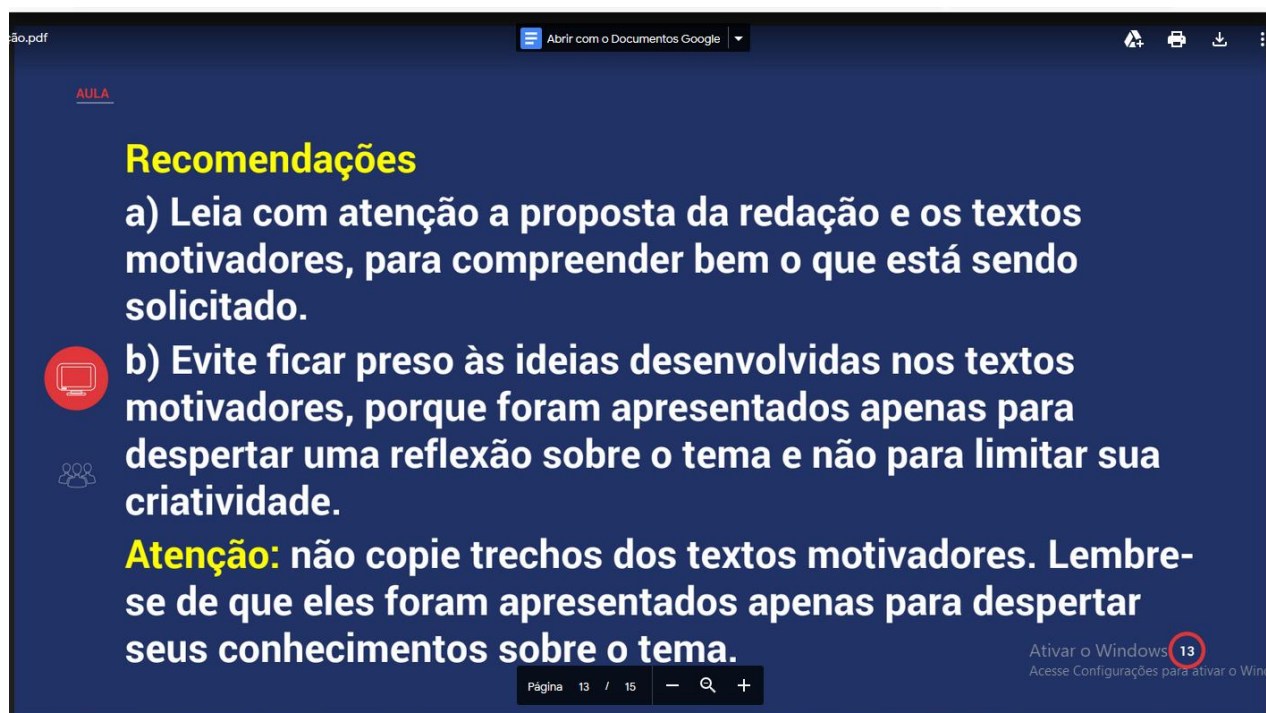
Na figura 32, a seta aponta para o tema da redação a ser produzida. Na figura 33, a seta aponta para o título da tela, acrescentando a seguinte orientação: “compreender a proposta de redação”. Essas inserções multimodais são consideradas extras, mas relevantes pelo autor da aula, aumentando o teor explicativo do conteúdo e chamando a atenção do aluno. O aluno, visualizando as informações centrais da tela, ressaltadas pelos



elementos multimodais e os enunciados explicativos, tem a possibilidade de se tornar competente discursivamente, pois será capaz de, na leitura de outra proposta semelhante a essa, lembrar-se de onde aparece o tema, por exemplo, e da importância de se compreender a proposta. Ou seja, os elementos multimodais dessa tela auxiliam na formação do sujeito competente discursivamente.

Vejam os outros elementos multimodais em que é possível observar outros elementos multimodais:

Figura 34 - ODA 3



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital, disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/aulao-de-redacao>> acesso em set.2019

- Disposição em tópicos – na figura 34, retirada da tela 13 da apresentação da aula, aparece o recurso da disposição em tópicos. Esse recurso auxilia na organização das ideias veiculadas pelo texto, por essa razão essa disposição das informações está na conclusão da aula.

A variação de fontes e cores nas telas auxiliam o aluno na organização das ideias expostas, levando-o a interagir com outros textos para se aprofundar mais e buscar informações que julgar pertinente. Como afirmam Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 33) “o entrosamento dos modos de construção de sentido através dos recursos semióticos pode favorecer o sucesso na construção do texto”. A construção do texto é favorecida, na medida em que o autor da aula consegue sintetizar em alguns símbolos, cores e fontes,

informações que poderiam exigir mecanismos mais complexos, como a exposição oral, o envolvimento gestual e até mesmo outra tela, com outros enunciados.

Embora haja recursos multimodais, percebe-se que não exploram as potencialidades do ciberespaço. Por ser um recurso estático, a impressão da aula poderia ser feita sem que o conteúdo fosse afetado, sem que o leitor perdesse informações. O ODA 3 não possui ligação com outros locais, o que caracterizaria a hipermídia: a hipermídia mescla textos, imagens fixas e animadas, vídeos, sons, ruídos em um todo complexo (SANTAELLA, 2004, p. 48). Ou seja: a convergência das mídias. No caso desse objeto, a hipermídia não é explorada de forma complexa, e caso fosse impresso não haveria perdas de informação e a compreensão não seria prejudicada.

Corrêa (2003) comenta que devemos refletir acerca das estratégias utilizadas em sala de aula, se “possibilitam o diálogo, a formação de competências e a formação humana, ou apenas legitimam o ritual pedagógico” (CORRÊA, 2003, p. 47). Essa afirmação, como bem pontua a autora, não deve ser considerada apenas para o presente século, mas representa uma necessidade que sempre houve enquanto escola.

A exposição do tema da redação e a dos textos motivadores provocam interação entre os sujeitos discursivos no momento da produção textual, em que se faz importante a discussão do assunto e o levantamento de opiniões diversas. A interação, portanto, é algo que é impulsionado pelo ODA 3, mas que poderia ter um grau maior de intensidade, se os recursos multimodais do espaço virtual fossem utilizados pelo autor.

Segundo Silva (2010), um dos princípios da interatividade é o binômio participação-intervenção. Esse princípio é um dos que garante que o sujeito passará de consumidor passivo a produtor, ressignificando os conhecimentos. No caso do objeto analisado, esse princípio não é garantido, logo, a interatividade também não o é. Seria interativo se, por exemplo, o aluno pudesse intervir no conteúdo apresentado, colocando novas informações que estejam faltando para sua compreensão. A interação entre os sujeitos, por sua vez, não depende dos recursos do ODA, sendo que o material impresso faria esse papel. Silva (2010) levanta quais são os desafios da escola da atualidade, denominados “desafio digital”. Ele afirma que diante desses novos desafios a escola continua na “defensiva” (p. 84):

Quando digo desafio digital, é da interatividade como desafio que estou falando. Explico: a imagem fluida, aberta a constantes mutações, desprovida de essência estável supõe uma nova dimensão comunicacional. Supõe uma modalidade comunicacional absolutamente diferente daquela que caracteriza a imagem estática irradiada pela tela da tv. A primeira define-se como campo de possibilidades diante da intervenção do usuário; a segunda é estática (mesmo

sendo móvel, fragmentária) e apresenta-se como transmissão que separa emissão e recepção. (SILVA, 2010, p. 85).

Compreendemos que esse ODA não se aproveita de maneira completa do movimento contemporâneo das NTDICs para reinventar a mensagem e a forma de recepção e emissão, uma vez que é unidirecional e estática.

#### 4.2.4 Análise ODA 4

A seguir trazemos o 4º ODA para análise, cuja descrição dada pelo curador no portal está abaixo

Neste vídeo o personagem Quinho, da versão impressa, será o guia dessa viagem pelo mundo fantástico das HQs, apresentando os elementos que as compõem. Nesta animação, professores e alunos terão a oportunidade de aprender como se dá o uso do texto em diferentes momentos da elaboração das HQs, como no roteiro, nos balões e nas legendas.<sup>21</sup>

Por se tratar de um vídeo, escolhemos algumas imagens que materializam o ODA. Vamos a uma delas: um vídeo explicativo voltado às turmas do Ensino Fundamental – anos finais.

*Figura 35 – ODA 4*



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital, em 00'32'', disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-historia-em-quadrinhos-43906>> acesso em out.2019

Essa imagem é o congelamento do vídeo no ponto 0'32'', em que o personagem que fala chama a atenção dos espectadores para a produção de HQs. Vemos que dentro

<sup>21</sup> Disponível em: <https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-historia-em-quadrinhos-43906> acesso em out. 2019

do balão há a introdução sobre quais orientações serão abordadas no vídeo: a construção de uma HQ. Vamos ao quadro descritivo para compreender melhor a finalidade e a constituição do vídeo:

*Quadro 6 – ODA 4 – Quadro descritivo*

ODA 4	
<b>a. Nome do ODA</b>	O texto – História em Quadrinhos
<b>b. Tipo de ODA</b>	Vídeo
<b>c. Tema do ODA</b>	Gênero textual – História em quadrinhos
<b>d. Eixo de ensino de LP</b>	Produção de texto
<b>e. Objetivo do ODA</b>	Apresentar os elementos das histórias em quadrinhos, fornecendo informações necessárias à produção de um texto desse gênero.

*Fonte: quadro elaborada pela autora*

O ODA 4 é uma animação apresentada em vídeo, com duração de 1’51’’, e tem como objetivo central expor os elementos da construção de uma História em Quadrinhos (HQ), a fim de que o aluno possa fazer o estudo do vídeo. Na descrição do recurso, encontrada na página do portal, lemos a seguinte habilidade da BNCC a ser explorada por ele:

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto<sup>22</sup>.

Como vemos, esse ODA servirá para desenvolver a habilidade de produção textual de um HQ, um gênero definido como pertencente ao campo artístico-literário. Após assistir ao vídeo, os alunos serão levados a produzir suas próprias HQs.

Na cenografia trazida pelo recurso, os próprios personagens dão as dicas de escrita, constituindo-se como exemplos do gênero de discurso estudado. E, como o gênero

---

<sup>22</sup> Disponível em: <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-historia-em-quadrinhos-43906>>  
Acesso em: out.2019

HQ é, por si mesmo, carregado de recursos multimodais, temos no ODA elementos que detalharemos na sequência:

1. Nos primeiros 18 segundos do vídeo, o personagem Quinho explica ao espectador quais são os elementos essenciais de uma HQ. A seguir, fazemos uma livre transcrição de sua fala, a fim de podermos detalhar os elementos multimodais que se misturam a ela: “Reúna traços, cor, e muitas ideias... Acrescente um pouco de *splash*, *bangs*, *zing*, *pows* e, claro, muitos cabruncs, chacoalhe tudo com criatividade e pronto, temos os elementos que formam uma HQ. Quadrinhos, guia prático”. À medida que o personagem fala, todos os elementos citados aparecem no vídeo. Há uma conciliação entre imagem e som, fazendo que a simbiose de linguagem se faça presente. Por exemplo, quando ele fala para acrescentar as onomatopeias, elas aparecem da seguinte forma:

Figura 36 – ODA 4



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo: 00'07'', disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-historia-em-quadrinhos-43906>> acesso em set.2019

O aluno consegue ver como deve acrescentar a onomatopeia em sua HQ: dentro de balão de explosão, com cores em destaque, perto do personagem ou do cenário onde o som ocorre. Evocamos a TCAM de Mayer (2009), a qual comprova a eficiência da exploração de múltiplos canais sensoriais na construção do sentido. No exemplo acima, enquanto Quinho dá orientações, os recursos multimodais visuais reforçam sua

explicação, acrescentando sentido ao que é falado. Não se trata apenas de imagens; tem-se grande carga de informação ao redor da onomatopeia:

- Imagens;
- Quadros;
- Personagens aleatórios;
- Sons do vídeo em ritmo acelerado;
- Movimento de letras, de páginas de HQs diversas, de personagens aleatórios.

Esses dois últimos recursos não podem ser captados nesta análise, entretanto são importantes para a construção do sentido, pois preparam o ambiente na compreensão da informação: um ambiente cheio de ações, dinâmico, de muitos acontecimentos a serem narrados.

Na utilização de todos esses recursos multimodais, temos, por exemplo, que ao “Acrescente um pouco de *splash*, *bangs*, *zing*, *pows* e, claro, muitos *cabrums*” da fala de Quinho, são acrescentadas as seguintes informações extras: a. Como é a grafia de uma onomatopeia; b. Como colocar a onomatopeia na HQ; c. Que balão usar na construção da onomatopeia; d. Para que serve uma onomatopeia; e. Em que momento deve-se usar uma onomatopeia.

Os recursos multimodais explorados estimulam a criatividade do espectador na criação de sua própria HQ. Essa primeira parte do vídeo já demonstra grande potencial no desenvolvimento de competências discursivas, uma vez que amplia o conhecimento enciclopédico do aluno no que diz respeito à elaboração do gênero HQ. Todos os elementos trazidos pelos 18 segundos descritos acima, devem também ser utilizados pelo aluno em sua produção, e a grande carga multimodal nos múltiplos canais explorados, é eficaz nesse desenvolvimento, preenchendo diversas lacunas que possam vir a existir.

2. Na segunda parte do vídeo, Quinho vai falar ao espectador sobre o texto de uma HQ, como ele deve ser acrescentado nos quadros e balões para que o leitor desfrute de uma boa leitura. Nessa parte, a cenografia trazida é a de uma HQ, em que os roteiristas e desenhistas se constituem como personagens de uma história, recebendo balões de diálogo, expressões e personalidade próprias. As orientações acerca das estratégias de produção textual aparecem em caixas de texto e nos balões do próprio HQ, como se fossem falas de personagens da história, recurso

exemplificado na primeira figura desse recurso, Figura 35, e detalhado melhor a seguir:

*Figura 37 – ODA 4*

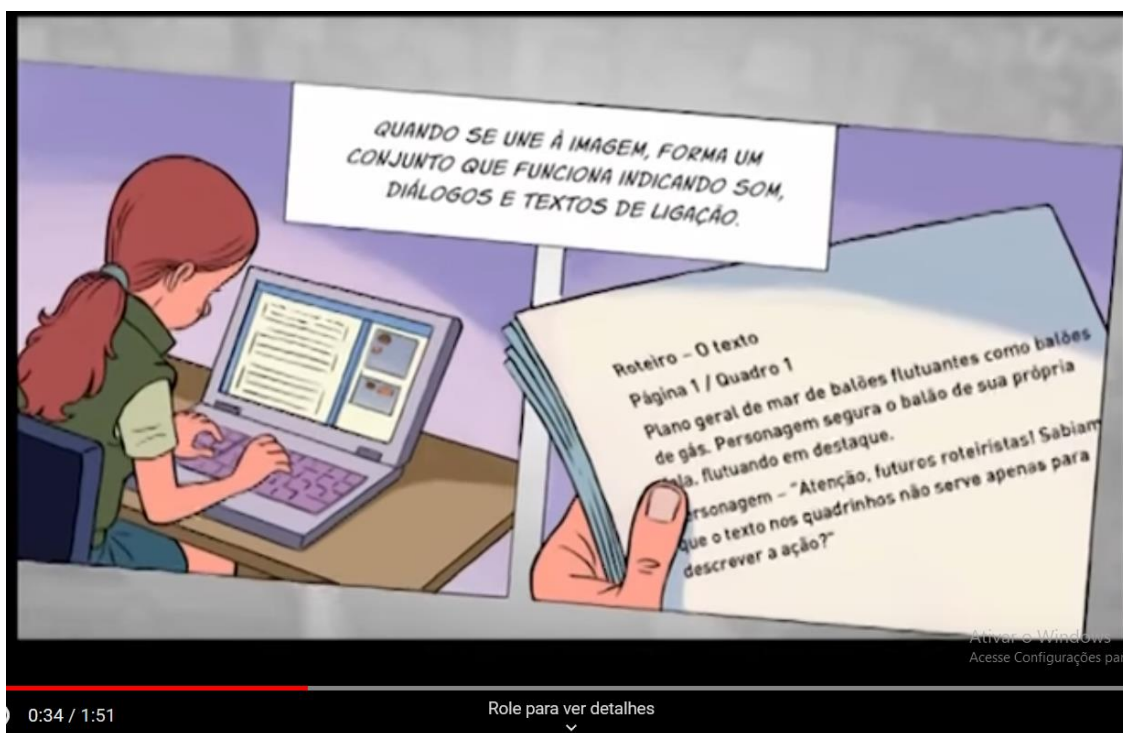


*Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo: 00'32'' disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-historia-em-quadrinhos-43906>>acesso em set.2019*

Neste balão, o enunciado do diálogo não corresponde ao de um personagem de uma HQ, mas a uma orientação de Quinho sobre o processo de escrita da HQ. A cenografia fica clara nesse balão, em que forma e conteúdo se combinam com o objetivo de enriquecer o sentido. Na próxima figura, outro recurso multimodal é utilizado:



Figura 38 – ODA 4



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo: 00'34'', disponível em < <https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-historia-em-quadrinhos-43906> > acesso em set.2019

A HQ é um gênero de discurso cujo plano de expressão apresenta linguagem verbal e não verbal, em que se reúnem imagem e palavra para construção do significado. A figura 38 revela para o espectador esse aspecto, explicando a razão de se utilizarem as imagens, os balões, as legendas e o som: Na imagem, vemos uma personagem ao computador, e na sequência dessa cena vemos que se trata de uma roteirista de HQ, e que na imagem ela está no processo de produção de seu texto. À direita da figura 38, temos as páginas de um roteiro, o que completa a informação sobre a ação da personagem à esquerda, ao computador. E, ao centro, temos um texto de ligação que em uma HQ serve para ligar os quadros em que se passa a narrativa, e que nesse vídeo exemplifica esse uso com uma orientação.

A multimodalidade está a serviço da construção do sentido dessa parte do vídeo, em que se reúnem:

- Música dinâmica ao fundo – esse recurso mantém o ambiente propício a uma situação divertida, tornando agradável receber tais informações;



- Voz do personagem Quinho lendo o quadro de orientação – o que denota importância à informação, pois aparece em duas modalidades distintas: fala e escrita;
- Personagem roteirista no quadro da esquerda, que tem a função de produzir o material do quadro à direita – essa informação não é falada por Quinho, mas está nessa parte do vídeo para apontar um dos responsáveis pela ação conjugar texto e imagem (o roteirista);

Esses recursos carregam grande volume de informações em pouco tempo, o que torna o vídeo dinâmico e eficaz em atender o público alvo. Nessa parte do vídeo, o aluno vai compreender a importância do texto e das imagens na HQ, bem como perceber as estratégias de escrita quanto à utilização das imagens, quadros e balões.

3. Em um terceiro momento, Quinho apresenta ao espectador os efeitos de sentido diferentes na ausência e na presença de balões. Para isso, o transporta para as páginas de uma história de ação. Dividimos essa parte em 3 etapas, que utilizam recursos multimodais e, conseqüentemente, efeitos de sentido distintos:

I. Primeira etapa: Com a finalidade de mostrar os efeitos de uma HQ sem balões, predominam-se os seguintes recursos multimodais:

- A música muda de ritmo e de melodia, e nos leva ao ambiente de uma história de suspense;
- Há som de sirene de polícia;
- Há som de passos apressados na rua;
- Há som da respiração ofegante do personagem que corre;

Na leitura do impresso, não temos a possibilidade de ouvir o áudio, mas, como se trata de um ambiente digital que recria a cenografia do impresso, há a oportunidade de complementar o sentido das imagens com o recurso sonoro. As imagens trazem expressões corporais e faciais que denotam suspense, aflição e perseguição:

- Ambientação noturna;
- Expressão corporal de medo;
- Expressão facial de susto.

*Figura 39 – ODA 4*



*Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo: 01', disponível em < <https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-historia-em-quadrinhos-43906> > acesso em out.2019*

Nessa tela é possível materializar o recurso multimodal da expressão corporal e das cores que denotam iluminação avermelhada, que representa o momento em que o personagem da história se depara com os policiais. Neste caso, não temos a presença dos balões de diálogo, o texto não verbal é o responsável por carregar o sentido da ação. O áudio, explorado anteriormente, que a ferramenta digital do tipo vídeo permite, auxilia na complementação do sentido ao espectador, confirmando o teor de suspense que se deseja dar à história. Os recursos multimodais explorados auxiliam no desenvolvimento de competências discursivas, uma vez que mobiliza no espectador o reconhecimento de histórias de ação e suspense que já conhece, tendo vivido alguma experiência parecida, lido alguma história ou assistido a algum filme de mesma natureza. Certamente, elementos como a música, o ambiente noturno e as expressões físicas do personagem mobilizam esse reconhecimento.

II. Segunda etapa: A segunda parte explica como seria a mesma cena, mas com o uso de balões de diálogo. Vale ressaltar que entre uma parte e outra, Quinho volta na configuração original, isto é, no cenário em que antes dava as orientações, para explicar a diferença entre a presença e a ausência de balões. Para fazer essa mudança, alteram-se os recursos multimodais: a música volta para a dinamicidade da segunda parte do vídeo, os balões explicativos e o personagem Quinho reaparecem, a iluminação e as cores voltam

a serem claras. Essa mudança é necessária para compreensão de que se trata de um momento de orientação, e não um momento de história. Depois dessa inserção, o vídeo volta para a história de ação, mostrando os efeitos de sentido de se utilizar balões nos quadros. Neste caso, mantêm-se os mesmos recursos multimodais da primeira parte, acrescentando-se os seguintes elementos:

- Há o som da fala do personagem junto com os outros áudios já descritos – a fala do personagem possui entonação específica de quem está assustado;
- Há balões que expressam as falas do personagem – no caso da imagem 40 a seguir, que trata do balão que expressa grito ou surpresa;

*Figura 40 – ODA 4*



*Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo: 01'14'', disponível em < <https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-historia-em-quadrinhos-43906> > acesso em out.2019*

O sentido nessa figura é completado com a entonação da fala do personagem, o que seria prejudicado se fosse um material impresso, além da observação feita quanto aos outros recursos já explorados. O espectador poderá ter sua criatividade potencializada quando assistir a essa parte, em que há o recurso do balão e das possibilidades que ele traz.

III. Terceira etapa: Na terceira parte temos a explicação dada por Quinho sobre a

utilização de legendas, em que é introduzida a voz do narrador, não havendo balões. Nesse caso, os recursos multimodais acrescentados ao primeiro modelo são:

- Voz do narrador onisciente com entonação de suspense;
- Quadro de legenda com texto do narrador onisciente, em 3ª pessoa;

Vejamos a imagem da mesma sequência dos outros dois momentos, com essa diferença:

*Figura 41 – ODA 4*



*Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo: 01'33'', disponível em < <https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-historia-em-quadrinhos-43906> > acesso em out.2019*

Nessa imagem, vemos a legenda como um recurso multimodal que agrega informações sobre a imagem, e, diferentemente do efeito do balão, aqui temos a voz de um narrador que traduz os sentimentos e o destino do personagem da ação.

Para finalizar a análise deste ODA, trazemos uma última figura que possui recursos multimodais importantes de serem explorados.

Figura 42 – ODA 4



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo: 01'43'', disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-historia-em-quadrinhos-43906>>acesso em out.2019

Nesse momento, Quinho reaparece para dar fim a suas orientações. Os recursos multimodais que denotam a conclusão das dicas da produção de uma HQ são:

- A música volta a sua dinamicidade do restante do vídeo – a mudança da música transporta o espectador para cada seção do vídeo: se é orientação ou se é história; nesse caso é orientação;
- A iluminação e as cores voltam a ficar claras;
- O personagem Quinho aparece com a expressão corporal de quem conclui uma ideia: os braços abertos sugerem sua conclusão;
- A expressão facial de Quinho denota tranquilidade: se seguidas, as orientações dadas vão garantir o sucesso do resultado final.

Esses elementos são facilmente decifráveis aos espectadores que compõem o público alvo: jovens em idade escolar que provavelmente já tiveram contato com HQs anteriormente. Agora, o papel desse público não será a leitura e uma HQ, mas sim a produção. Compreendemos esse recurso, se acrescentado a um plano de aula que não se restrinja à apresentação do ODA, pode garantir o desenvolvimento de competências que já pertencem à formação discursiva do sujeito, uma vez que o leva ao patamar de produtor

e não de leitor. O leitor dessa HQ explicativa colocará em prática o que já conhecia por intuição e agora, pode avaliar de maneira mais eficaz os efeitos possíveis na construção do texto, principalmente no que diz respeito aos recursos multimodais: texto verbal, texto não-verbal, uso de balões, uso de legendas, processo de criação por roteiro.

A utilização do áudio no recurso digital auxilia nesse desenvolvimento de competências discursivas, uma vez que possibilita o estímulo à criatividade e ao reconhecimento de elementos multimodais, como entonação de voz, música de suspense, sons de ambientação urbana.

Para Pasquier e Dolz (2002), os textos que circulam na escola não possuem autenticidade, e isso pode acabar por erguer uma barreira entre o aluno e o aprendizado, pois não há naturalidade na ação de aprender. A sugestão dos autores é que o professor utilize métodos indutivos ao invés de métodos frontais. Compreendemos este ODA como uma forma de promover o aprendizado de forma mais natural por algumas razões.

Em primeiro lugar, trata-se de um recurso digital, e como observamos nessa pesquisa, o ciberespaço promove o reconhecimento do aluno com o mundo extraescolar. Em segundo lugar, não se trata de um texto teórico do qual o aluno precise extrair significados científicos, uma vez que a própria cenografia se constitui como um exemplo do gênero de discurso HQ; em terceiro plano, os recursos multimodais promovem a aproximação do enunciado com o coenunciador, pois a dinamicidade do vídeo, por exemplo, permite maior atenção do público jovem, a linguagem mais objetiva também está presente no dia a dia do aluno de ensino fundamental, o que facilita sua compreensão.

Considera-se, portanto, que a naturalidade que envolve o ODA, somada a um plano de aula em que o professor favoreça a mobilização dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos ao longo da vida, é um aliado pertinente e enriquecedor no processo de ensino-aprendizagem de produção textual, tornando o aluno sujeito do discurso.

A interatividade não é promovida de forma direta pelo recurso, entretanto, por se tratar de um vídeo de 1'51'' de duração que se preza a explicar um gênero de discurso complexo, que é a HQ, pode impulsionar a necessidade de o aluno, no momento de sua produção, buscar por exemplos de HQs produzidas, na *web*, o que configura a interatividade. Ou seja, não há nenhum princípio de interatividade no recurso, enquanto o aluno assiste ao vídeo, ele se caracteriza, apenas, como um espectador, sua ação será posterior ao momento do vídeo. Importante salientar que essa interatividade entre sujeito e máquina pode ser conduzida pelo docente em sua construção do plano de aula. O ODA se constitui como um aliado no processo de ensino-aprendizagem, e não o centro de todo



o processo. O professor poderá, por exemplo, sugerir a elaboração de uma HQ virtual, em que haverá interatividade, ou ainda, levar o aluno a pesquisar conteúdos mais específicos do gênero, não abordados pelo ODA: tipos de balões, tipos de diálogo, técnicas de desenho, técnicas de construção de narrativa, entre outras possibilidades. Nessa pesquisa posterior, o aluno teria a oportunidade de desenvolver competências discursivas ligadas à digitalidade, o chamado letramento digital (DUDNEY et al (2016), além de adquirir de forma natural novos conhecimentos que agreguem na construção de sua HQ.

Há possibilidades inesgotáveis com o trabalho do ODA em questão, o professor deverá utilizar-se de sua competência discursiva, de sua autonomia e postura de pesquisador para escolher tais possibilidades que melhor se adequem à sua realidade, e a de seus alunos.

#### 4.2.5 Análise ODA 5

O próximo objeto a ser estudado é um vídeo que apresenta os elementos da tipologia textual narrativa. Este ODA tem como título “O gênero narrativo 3º/4º anos”, mas tem como filtro o 9º ano. Partindo dessa informação, vamos à descrição e à análise do ODA 5.

Figura 43 – ODA 5



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo: 01'01'' disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-narrativo-3o-barra-4o-anos>> acesso em out.2019

A figura 41 apresenta os elementos de uma narrativa (narrador, espaço, ação, tempo, personagens), sendo considerada uma representação do ODA 5. Nessa figura conseguimos ver que se trata de um vídeo com animação. Vamos ao quadro descritivo, segundo as informações do portal:

*Quadro 7 – ODA 5 – Quadro descritivo*

<b>ODA 5</b>	
<b>a. Nome do ODA</b>	O texto narrativo 3º/4º anos
<b>b. Tipo de ODA</b>	Vídeo
<b>c. Tema do ODA</b>	Tipologia textual – Narrativa
<b>d. Eixo de ensino de LP</b>	Produção de texto
<b>e. Objetivo do ODA</b>	Apresentar os elementos do texto narrativo, fornecendo informações necessárias à produção de um texto desse gênero.

*Fonte: quadro elaborada pela autora*

Esse ODA foi produzido originalmente para atender ao público do ensino fundamental – anos iniciais. Entretanto, o curador que o selecionou, escolheu como filtro o 9º ano, do ensino fundamental – anos finais. Não fica claro aos usuários do portal o porquê dessa substituição, podendo ter sido até um engano por parte do curador. Não nos ateremos aqui a investigar esse fator, entretanto ele nos chama a atenção pela distância de realidade que há entre os dois anos.

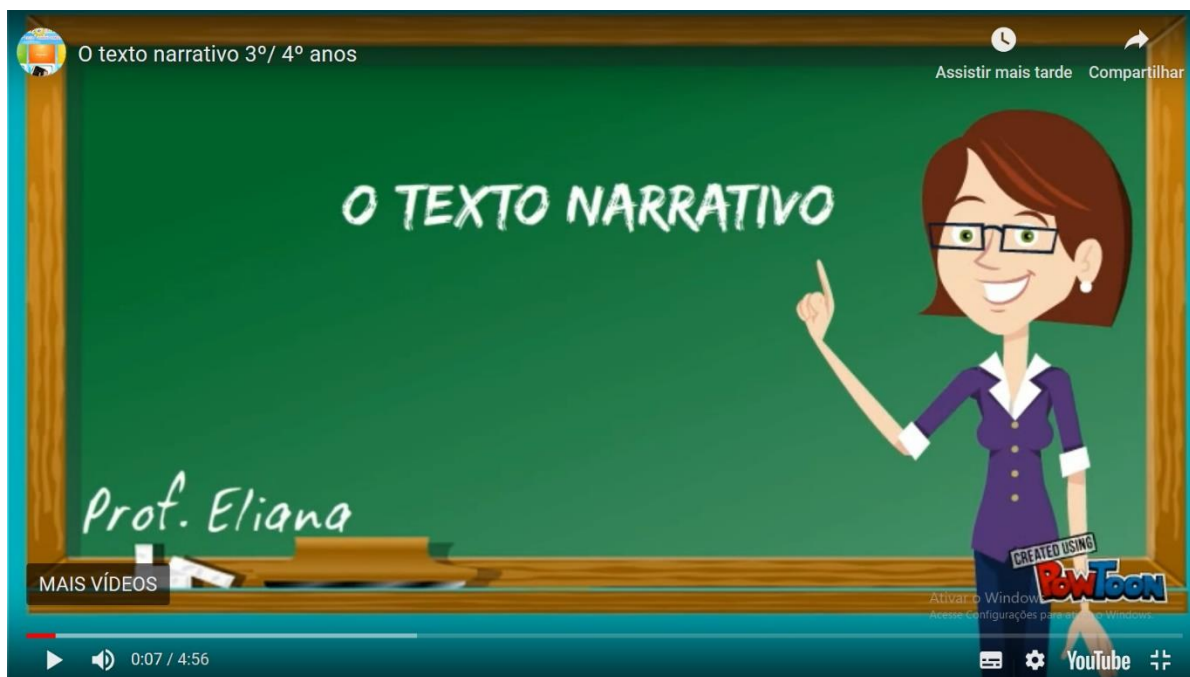
O ODA 5 tem duração de 4’56’’ e explora os seguintes elementos da narrativa: personagem, tempo, espaço, narrador e ação. A descrição apresentada pelo portal se limita às seguintes informações: “O vídeo apresenta a estrutura do texto narrativo e seus elementos constitutivos. Dentre eles destacam-se: introdução, desenvolvimento e conclusão, as personagens, a ação, o tempo e o espaço na narrativa<sup>23</sup>”.

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-narrativo-3o-barra-4o-anos>> acesso em set.2019



Para apresentação dos elementos básicos da narrativa, a cenografia utilizada é a da sala de aula. Vejamos a figura a seguir:

Figura 44 – ODA 5



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo: 00'07'' disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-narrativo-3o-barra-4o-anos>>acesso em out.2019

Na figura, conseguimos observar a cenografia da sala de aula através dos seguintes elementos no plano não verbal:

- Lousa e escrita em giz;
- Assinatura da professora no canto inferior esquerdo;
- Figura da professora no canto direito;
- Expressão corporal de quem está falando algo para outros;

No plano verbal, modalidade é oral, temos:

- As boas-vindas da professora: “Olá, amiguinhos. Bem-vindos a nossa primeira aula de português. Hoje vamos falar do texto narrativo”<sup>24</sup>

Todos os elementos descritos representam o ambiente de sala de aula tradicional, em que o professor está à frente, explicando um conteúdo, e se utilizando da lousa para explanação dos detalhes, com um giz na mão. A imagem descrita é representativa de uma

<sup>24</sup> Livre transcrição do ponto 0'00'' ao ponto 0'07'' do vídeo do ODA 5. Disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-narrativo-3o-barra-4o-anos>>acesso em out.2019

sala de aula para diversas culturas. Essa cenografia é essencial para a imersão do aluno no universo do conhecimento, situando-o socialmente no gênero de discurso com que terá contato.

O objetivo do vídeo, como mencionado, é o estudo dos elementos de uma narrativa, que de certa forma, vai ao encontro do ODA 2. O produtor do vídeo se utilizou das NTDICs de forma ampla para explicar esses elementos da narrativa, agregando ao vídeo mecanismos que só são possíveis com o acesso às ferramentas da *web*. Vejamos detalhadamente a seguir alguns dos elementos multimodais presentes no ODA, e a construção de sentidos permitida ao espectador:

Para explicar ao espectador o que são personagens, o vídeo recorre ao universo de histórias infantis e resgata os personagens mais conhecidos. Vejamos a imagem a seguir:

Figura 45 – ODA 5



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo: 0'25'' disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-narrativo-3o-barra-4o-anos>> acesso em out.2019

No exemplo acima, vemos a multiplicidade de cores e imagens, que são usadas para explicar o que vem a ser um personagem. O objetivo é resgatar no imaginário infantil, a gama de personagens já conhecida. Nesse momento, há desenvolvimento de competências discursivas, uma vez que, tendo no universo de histórias infantis, o discurso das narrativas compartilhadas por todos, o espectador passa a compreender, pela fala da professora e resgate das imagens, que esses elementos são definidos, numa história, como

personagens. Assim, na construção da própria narrativa, o aluno recorre a esses personagens na criação dos seus próprios.

Dinâmica de apresentação dos elementos da narrativa: à medida que a professora fala, os elementos aparecem na tela, ou seja: há movimento, as imagens não são estáticas. Esse dinamismo é importante quando recorremos à TCAM (MAYER, 2009), em que a conjugação de mais dois canais sensoriais auxilia na construção de sentido. Para exemplificar esse dinamismo, mostramos duas figuras a seguir.

Figura 46 – ODA 5



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo: 0'55'' disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-narrativo-3o-barra-4o-anos>> acesso em out.2019

Essa figura foi congelada do vídeo no ponto 0'55'', os elementos da tela são: Personagens, tempos, ação, espaço. Todos esses elementos foram explicados de forma rápida até esse ponto da aula. A figura a seguir foi congelada do vídeo no ponto que avança dois segundos em relação à figura anterior:

Figura 47 – ODA 5

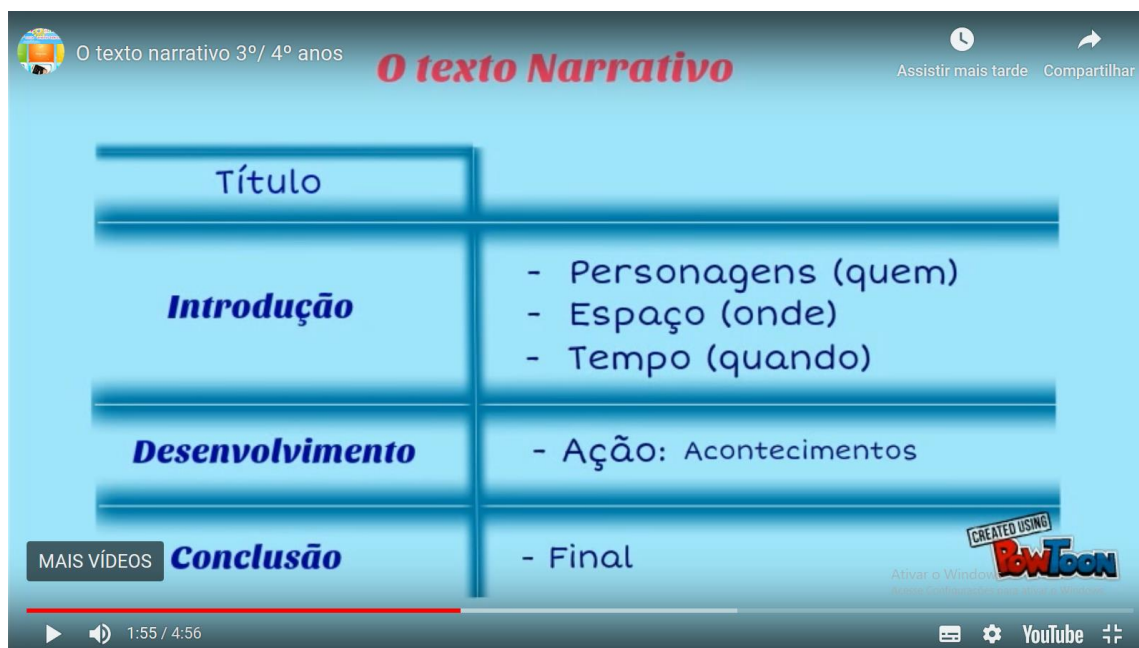


Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo: 0'57'' disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-narrativo-3o-barra-4o-anos>> acesso em out.2019

Na passagem do ponto 0'55'' para o 0'57'' ocorreu uma mudança na imagem: a aparição de um elemento que representa o narrador, no canto esquerdo da tela. Junto a essa aparição, a professora fala do narrador. Neste caso, as NTDICs favorecem esse dinamismo, auxiliando na construção gradual dos sentidos do que o espectador vai ouvindo da fala da professora.

Além de recorrer a textos não verbais, o vídeo traz um momento de organização do que já foi exposto, a partir de um quadro explicativo, presente na figura a seguir:

Figura 48 – ODA 5



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo: 1'55'' disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-narrativo-3o-barra-4o-anos>> acesso em out.2019

Na captura de tela, vemos a disposição do texto para explicar o que já foi dito anteriormente, como uma revisão dos elementos, em que o aluno pode retomar as informações e organizá-las. Assim, o aluno consegue reunir o que viu e ouviu nas telas anteriores e verificar o que de fato é um texto narrativo. Esse fato auxilia na delimitação das estratégias de escrita do texto narrativo, um dos elementos considerados por Geraldi (2013) como importantes na produção textual, juntamente com a temática do que será escrito, a razão para escrever e o destino do que vai se escrever. Para o autor, as estratégias não devem estar no primeiro plano, mas constituem um fator importante para adequação ao gênero de discurso.

Nessa figura, vemos a organização lógica que auxilia a estabelecer relações entre os elementos. A disposição do texto verbal em forma de quadro se constitui como um facilitador na visualização, proporcionando clareza, e facilitador de memória. Outro detalhe a se considerar nessa figura, é que ela não é colocada no vídeo integralmente em um primeiro momento, mas aos poucos. E, concomitantemente à colocação gradual dos itens no quadro, a professora fala qual é o elemento e sua importância para a construção da história. Aqui temos novamente a importância entre o cruzamento dos canais sensoriais: audição e visão – à medida que os elementos visuais (sejam verbais ou não)



são apresentados, a professora, por meio da oralidade acrescenta informações pertinentes a cada elemento visual.

A riqueza multimodal do ODA 5 se deve, portanto, às possibilidades trazidas pelas NTDICs, na utilização de áudio, movimento e imagens estáticas ao mesmo tempo, mistura de elementos que não seriam possíveis no material impresso. Para exemplificar ao espectador o funcionamento das estratégias apresentadas, a professora contará uma história. Vejamos esse momento na figura a seguir:

Figura 49 – ODA 5



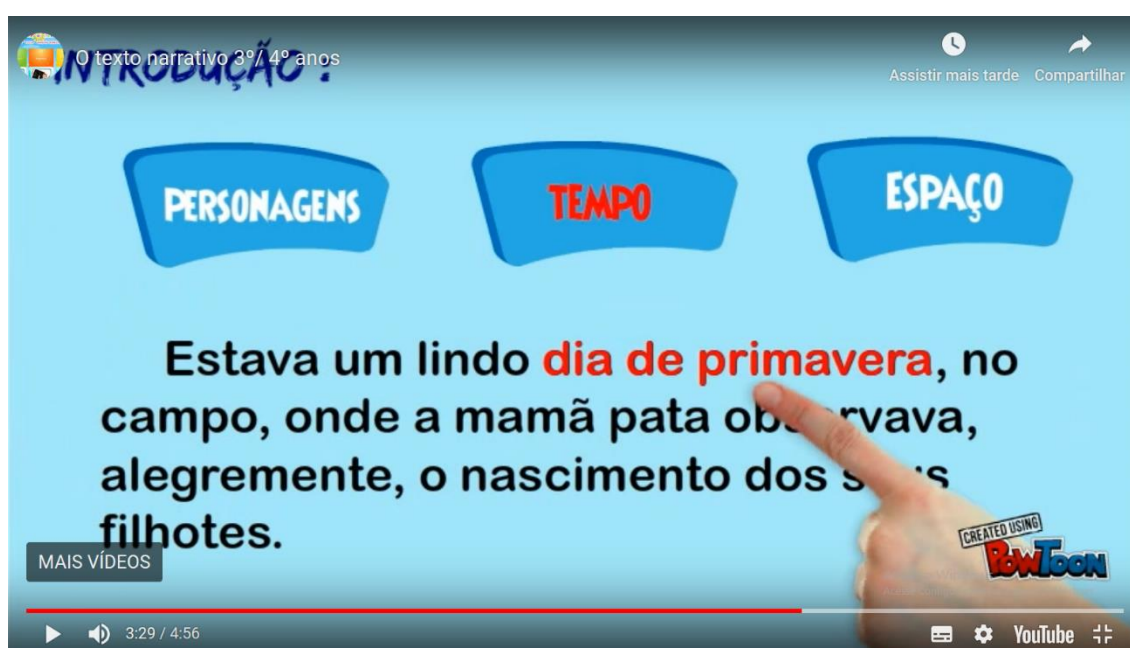
Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo: 2'09'' disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-narrativo-3o-barra-4o-anos>> acesso em out.2019

É introduzida no vídeo a narrativa do “Patinho feio”, uma história que pertence ao universo infantil. Para isso, são trazidos os seguintes elementos multimodais:

- Imagens estáticas que retratam o cenário, os personagens e o tempo em que se passa;
- Texto escrito da história que está sendo lido pela professora;
- Música tranquila ao fundo para indicar que o espaço e o tempo não são os mesmos da aula que é dada;
- Som de patos filhotes ao fundo, retratando o som que os personagens fazem;
- Voz da professora lendo a história com entonação de leitura, incorporando a voz do narrador;

Esses recursos multimodais aproveitam-se das possibilidades tecnológicas para potencializarem as possibilidades de significação, estimulando a criatividade do espectador e auxiliando-o a materializar os elementos estudados anteriormente. Após a leitura da história, a professora da cenografia do ODA propõe mais um passo na organização dos elementos estudados: agora serão extraídas da história do “Patinho feio”, o espaço, os personagens e o tempo em que se passa. Para isso, utiliza-se de recursos multimodais, que, novamente, auxiliam na construção de significação do espectador:

Figura 50 – ODA 5



Fonte: Captura de tela de recurso do Escola Digital. Tempo:3'29'' disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-narrativo-3o-barra-4o-anos>> acesso em out.2019

Nessa tela, surgem novos recursos multimodais, na ordem a seguir:

1. Os elementos da narrativa são colocados no topo da tela, e no centro é trazido um trecho da história lida anteriormente – esse recurso auxilia na organização das ideias;
2. elemento a ser explorado muda de cor – a atenção do espectador é direcionada a esse elemento;
3. Uma mão real aparece apontando o elemento trabalhado no momento – ela se constitui como mais um reforço em chamar a atenção do espectador;
4. trecho do texto muda de cor – a atenção nesse momento é voltada para esse trecho;

5. As cores utilizadas para o elemento e o trecho se combinam, estabelecendo entre si relação de sentido: o trecho “dia de primavera” corresponde ao elemento da narrativa “tempo”;
6. Concomitante a isso, a professora fala: “quando a história tem início? Num dia de primavera”<sup>25</sup> – aqui temos ampliação do sentido do que é mostrado na tela, como uma conclusão ao que é mostrado no plano visual.

Esse procedimento se repete na verificação dos outros elementos da introdução, do desenvolvimento e da conclusão, constituindo-se como um passo a passo na análise da narrativa, o que facilita a compreensão por parte do espectador a respeito das estratégias de construção do texto narrativo.

Por se tratar de um recurso do tipo vídeo, não há promoção da interatividade. A manipulação do recurso por parte do usuário é permitida apenas no que tange a interromper a produção ou dar sequência, mudar de volume e de tamanho de tela. A intervenção do conteúdo não é permitida. Essa interatividade deverá ser trabalhada pelo professor na construção de seu plano de aula, pertinentemente no momento da produção textual. Após finalizar o vídeo e levantar algumas reflexões, é interessante que o aluno tenha a oportunidade de acessar histórias na *web*, por exemplo, e tentar compreender melhor o funcionamento da narrativa em outras histórias que conheça, uma vez que esse ODA foi selecionado pela curadoria para o 9º ano.

O desenvolvimento de competências discursivas é promovido a partir, principalmente, das imagens e textos que exemplificam a narrativa e que procuram retomar histórias que já fazem parte da cultura do aluno: o patinho feio, a turma da Mônica, as princesas da Disney, entre outras. São imagens que fazem o aluno acessar seus conhecimentos prévios acerca do universo das narrativas, compreendendo que todas elas possuem os elementos apresentados. Para Maingueneau (2008), a competência discursiva é a capacidade de o sujeito de discurso reconhecer enunciados como produto de sua formação discursiva e, que para isso ocorrer, é necessário que antes haja conhecimento linguístico e enciclopédico. O conhecimento linguístico permite o reconhecimento da língua como sistema, como conjunto de signos presente em dada cultura, assim o indivíduo compreende os elementos dessa língua, passando a reconhecer o enunciados e a produzir um número inesgotável deles. O enciclopédico se refere aos

---

<sup>25</sup> Livre transcrição do ponto 3’29’’ ao ponto 3’32’’ do vídeo do ODA 5. Disponível em <<https://escoladigital.org.br/odas/o-texto-narrativo-3o-barra-4o-anos>>acesso em out.2019



saberes culturais que extrapolam os mecanismos de organização da língua, isto é, saberes múltiplos acerca do mundo que cerca o indivíduo. Para falar do elemento “personagens” da narrativa, o ODA 5 retoma personagens do universo televisivo infantil, visível na figura 42. Dessa forma, vemos que o recurso possibilita o desenvolvimento da competência discursiva, buscando no conhecimento enciclopédico um aliado nesse processo, pois pressupõe-se que o universo infantil que cerca o público alvo já apresentou, em algum momento, tais elementos.

### 4.3. À guisa de considerações finais

Entendemos que os ODAs são selecionados pelos curadores da Escola Digital com o objetivo geral de inserir as NTDICs na sala de aula, enriquecendo o conteúdo da aula. Para cumprir tal objetivo, faz-se necessário que o professor da escola básica delimite a razão da utilização em cada aula, sem utilizar o ODA apenas como uma forma de preencher o tempo. Nesse sentido, é necessário que o professor se constitua como um sujeito autônomo e competente para selecionar o recurso pertinente a sua aula e que guie o caminho na sua utilização, atendendo às necessidades das turmas com que irá trabalhar. Como discutido nesta dissertação, a utilização de recursos didáticos digitais, assim como qualquer de outra natureza, deve favorecer o processo de ensino-aprendizagem, indo ao encontro do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

A seguir organizamos um quadro comparativo entre os 5 ODA, no que diz respeito às categorias de análise, a fim de visualizarmos com mais precisão a configuração dos ODAs selecionados:

*Quadro 8 - Quadro comparativo*

ODA	Multimodalidade	Competência discursiva	Interatividade
1	Cenografia: filme de ficção; Modalidade oral; Linguagem não verbal (cenário, figurino, personagens); Movimento de câmera;	Para que serve uma notícia? Quais são as estratégias de escrita? Quem produz a notícia? Como ela chega até o leitor? O que é uma redação de jornal?	O ODA não promove a interatividade.

2	<p>Cenografia: anotações informais;  Modalidade oral;  Música dinâmica;  Linguagem não verbal: disposição do texto em itens, personagem que dá as dicas, mão escrevendo, folha de caderno amassada, caneta;  Movimento de câmera;  Entrada e saída de informações.</p>	<p>Poucas informações a respeito do gênero de discurso em questão.  Como devo falar do personagem?  Quais elementos enriquecem a história?</p>	<p>O ODA não promove a interatividade.</p>
3	<p>Cenografia de apresentação em <i>software</i>;  Telas estáticas;  Predominância de texto verbal;  Texto não verbal: disposição do texto, cores que dão destaque às informações importantes, tamanhos de fonte diferentes para cada informação.</p>	<p>Quais as competências avaliadas pela banca de correção do ENEM?  O que é necessário para alcançar tais competências durante a escrita?</p>	<p>O ODA não promove a interatividade.</p>
4	<p>Cenografia: HQ;  Modalidade oral em combinação com a escrita;  Personagem que fala com o espectador;  Texto não verbal: utilização de balões de diálogo, quadros de ligação, legendas, imagens de personagens e cenários;  Áudio com música e fala;  Áudio de ambientação da história.</p>	<p>Qual é a função dos balões na HQ e o que ocorre quando são retirados?  Qual a importância das imagens na HQ?</p>	<p>O ODA não promove a interatividade.</p>

5	<p>Cenografia: aula tradicional.</p> <p>Modalidade oral em combinação com a escrita;</p> <p>Personagem que fala com o espectador na figura de uma professora;</p> <p>Elementos não verbais: lousa, tela de apresentação de informações, professora; imagens do universo de histórias infantis, cores de destaque no texto;</p> <p>Movimento na apresentação das imagens;</p> <p>Movimento na apresentação do texto escrito;</p> <p>Movimento da professora que explica as informações;</p> <p>Elementos sonoros: música na contação de história, som de animais.</p>	<p>Quais são os elementos principais de um texto narrativo?</p> <p>Das histórias que já conheço, o que é um personagem?</p> <p>Como acrescentar os elementos da narrativa no texto?</p>	<p>O ODA não promove a interatividade.</p>
---	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------

*Fonte: elaborado pela autora da dissertação*

Podemos verificar a quantidade de detalhes coletados dos ODAs, principalmente no que tange aos aspectos da multimodalidade. Confirma-se o que foi estudado nos capítulos teóricos desta dissertação a respeito da carga multimodal que os ambientes digitais proporcionam aos textos, devido às possibilidades inesgotáveis de convergência de diferentes mídias. Essa ampla exploração multimodal tem a capacidade de auxiliar no desenvolvimento de competências discursivas, devido às possibilidades de significação proporcionadas pelo caráter multimodal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século” (LÉVY, 2010, p. 95)

Iniciamos esta dissertação apresentando a necessidade da utilização das NTDICs no ambiente escolar, devido ao desenvolvimento que as novas tecnologias vêm promovendo em todas as esferas sociais e as possibilidades de desenvolvimento de competências discursivas. A escola tem o papel de naturalizar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a artificialidade e a falta de autenticidade criam uma barreira entre aluno e conhecimento e, nesse processo, entendemos que as NTDICs têm papel fundamental.

Compreendemos que isso se deve ao fato de as NTDICs favorecerem a utilização de recursos multimodais na construção dos enunciados, o que permite a criação de cenografias específicas que potencialmente submergem o aluno na compreensão das informações. Os recursos multimodais que destacamos nesta pesquisa foram: texto oral, texto escrito, textos não verbais, variação de cores, variação de fontes, variação na disposição das informações na tela, iluminação, símbolos que chamem a atenção do espectador, utilização de personagens, recriação de cenários, entonação de vozes, sons de ambientação específica (respiração, animais, passos, música de suspense), velocidade da apresentação das informações, movimento de câmera, movimento de personagens.

Os recursos multimodais colhidos nesta dissertação estavam presentes de forma distinta nos 5 ODAs analisados, sendo que apenas um deles, o ODA 3 não apresentou grande variação de recursos, em comparação aos outros 4. Percebemos que os elementos multimodais dos ODAs alcançam os seguintes efeitos gerais:

Chamar a atenção do aluno – os recursos multimodais utilizados para este efeito são variados, e aparecem em praticamente todos os ODAs: cores em destaque, volume do som, música divertida, movimento acelerado de câmera, tamanho de fonte do texto escrito, imagens que remontam ao conhecimento enciclopédico do aluno;

Agregar informação ao que está escrito – para este efeito, foram utilizados principalmente a mescla do texto oral e do texto escrito, a mescla do texto verbal e do texto não verbal, flechas, mão e outros elementos apontando para informações externas ao texto, sons de ambientação específica;

Agregar informação à imagem – títulos em destaque, balões explicativos, quadros

explicativos, modalidade oral do texto. Esses são os principais recursos multimodais usados para construção desse sentido;

Criar ambiente específico da cenografia desejada – imagem de cenário específico, música de suspense, música divertida, plano de fundo, personagens com figurino específico, *layout* da cenografia desejada;

Fornecer lacunas de significado – exposição de aspectos gerais do gênero discursivo em itens, sem aprofundamento, velocidade das informações, imagens cujo significado o espectador desconhece, sendo necessária sua autonomia em buscar informações;

Promover dinamicidade às informações – velocidade de colocação do texto verbal e não verbal na tela, fala acelerada dos personagens e narradores, música dinâmica, quantidade numerosa de informações na tela;

Aproximar o público alvo do que é dito – linguagem informal, música divertida, música de suspense, cores diversas na mesma tela, personagens do imaginário infantil, cenografia específica próxima do espectador (filme, HQ, rascunho, histórias infantis); Introduzir o espectador no universo da escrita – construção do gênero discursivo, estímulo à criatividade, elementos intertextuais, contato com o resultado do que é explicado (o que é uma notícia, uma HQ, uma narrativa), trazendo exemplos reais do gênero.

Resumidamente, estes são os elementos multimodais que auxiliam na construção dos significados específicos na construção dos gêneros de discurso analisados. As NTDICs potencializam essa utilização, uma vez que permitem a convergência das mídias diversas em um único espaço. A respeito disso, recorremos à TCAM de Mayer (2009), estudada por Dionisio e Vasconcelos (2013), que afirma que o processamento de informações é feito por canais distintos, isto é, enquanto os estímulos visuais são captados, estímulos auditivos também podem ser. Dessa forma, é possível utilizar-se dos recursos multimodais que as NTDICs fornecem, para ampliar as possibilidades da significação. Entretanto, vimos que não é pertinente a carga excessiva de informações por canal, é necessário que haja equilíbrio na utilização.

Como vimos, o professor tem nessa tarefa um papel importante, pois é ele quem deve selecionar o ODA pertinente a sua aula, e se questionar quanto à ampliação de significados que ele permite

Cabe aos professores, em suas áreas específicas, saber como esse conjunto de estímulos poderá ser processado, se ele pode propiciar uma aprendizagem mais eficiente, pois, como sabemos, de acordo com a configuração do funcionamento neuropsicológico do aluno, haverá capacidades de aprendizagem diferenciadas (DIONISIO E VASCONCELOS, 2013, p. 34).

Assim, o professor deve ter autonomia na construção de seu plano de aula, na seleção do recurso, reconhecendo os seguintes propósitos na utilização de um recurso digital que tenha alta carga multimodal (IDEM, p. 32):

- a. O recurso selecionado é uma situação de aprendizagem?
- b. o enunciado contém informações visuais e verbais?
- c. como as imagens foram utilizadas?
- d. as informações visuais são importantes para resolução do problema (no nosso caso, produção textual)?
- e. o recurso é um facilitador para a aprendizagem? Se tornou mais fácil?
- f. amplia as possibilidades de compreensão e de exploração de dados?

É essencial, portanto, que o professor seja competente discursivamente, capaz de refletir acerca dessas e outras perguntas, bem como na busca por objetos de aprendizagem que lhe sejam pertinentes. Para este último, recorreremos à necessidade de o professor ter letramento digital, capaz de pesquisar em repositórios diversos materiais que favoreçam suas aulas, e até mesmo, que seja capaz de produzir seus próprios materiais.

A escola, enquanto formadora de sujeitos discursivos, deve promover o desenvolvimento de competências discursivas, necessárias a todas as esferas humanas. Isso se deve devido à formação discursiva do sujeito, que o individualiza e o integra socialmente. Entendemos que a disciplina de Língua Portuguesa tem papel fundamental nessa formação, pois se utiliza de textos em todos os momentos: seja para compreender um mecanismo linguístico, seja para ler e estudar a construção de sentidos, seja para produzir enunciados diversos. Assim, a disciplina de língua deve ser a responsável pela formação do indivíduo a esse respeito. Por essa razão, trouxemos como *corpus* desta pesquisa, ODAs da disciplina de língua portuguesa, buscando compreender em que medida promovem o desenvolvimento de competências discursivas.

Para o desenvolvimento de competências discursivas, faz-se necessária a junção do conhecimento linguístico – de manuseio da língua, de utilização e reconhecimento de mecanismos linguísticos –, com o conhecimento enciclopédico – elementos externos à língua, mas materializados por ela, em que reconhecemos e interpretamos de acordo com nossas experiências e conhecimentos de mundo. Nesse sentido, buscamos avaliar em que medida os ODA selecionados proporcionam o desenvolvimento dessas competências, não se limitando somente a uma parte do conhecimento.

A interatividade é um fator que colabora para o desenvolvimento de competências discursivas, uma vez que explora a capacidade de ação do sujeito com os recursos digitais (SILVA, 2010), conceito que ultrapassa os limites da interação, uma vez que se trata de

relação sujeito-máquina. A interatividade permite que o sujeito coloque em prática seus conhecimentos e possa, também, ser autor de sentidos. Observamos, entretanto, que os ODAs selecionados não possuem caráter de interatividade, pois se constituem em vídeos (ODA 1, ODA 2, ODA 4 e ODA 5) e de apresentação em *software* (ODA 3). A interatividade desses materiais é permitida apenas na possibilidade de parar o vídeo, aumentar o volume e avançar o tempo. Não há interatividade interna ao recurso.

Porém, entendemos a *web* como um ambiente infinito no que tange às possibilidades de busca por informações. Nesse sentido, ressaltamos que a interatividade, apesar de não ser promovida internamente ao ODA, deve ser promovida e direcionada posteriormente a sua utilização, pelo docente, em seu planejamento de aula. Como vimos, os ODAs são de curta duração e de uma carga de informações limitada quanto à exposição do caráter de cada gênero discursivo, quando consideramos sua real profundidade. Assim, o professor, em sua autonomia de pesquisador e mediador, deve promover essa interação tanto entre os sujeitos (aluno-aluno), quanto a interação do sujeito e máquina (interatividade), auxiliando no desenvolvimento complexo de competências discursivas.

Dessa forma, o aluno se constituirá não como um reproduzidor de texto, mas um autor. Segundo Geraldi (2013), a produção de textos significativa para o aluno é aquela em que o aluno consegue reconhecer o tema a ser escrito, a razão para escrever, seu interlocutor e as estratégias de escrita. Quando ele é levado a produzir um texto em que irá apenas colocar em prática as estratégias que aprendeu, ele não está sendo um produtor de texto, mas um mero reproduzidor. Ressaltamos essa questão em nossa pesquisa, uma vez que a artificialidade nas atividades escolares se torna um empecilho para no processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que os ODA selecionados ajudam a promover a naturalidade no processo de escrita, principalmente por evocar tantos elementos multimodais aproximam o espectador de seu objeto de estudo.

Para finalizar essas considerações, é válido lembrar a respeito da carga de importância que a BNCC (2018) coloca sobre a utilização de textos multissemióticos em sala de aula, devido ao advento da Internet e aos avanços das NTDICs. Para tanto, o documento introduz como competências exigidas à escola, os saberes que envolvem a relação entre a informação e seu formato, na interação do sujeito em sociedade. A BNCC considera que tais competências são alcançadas por meio dos processos de multiletramentos que a escola deve promover, inserindo o aluno no universo extraescolar, tornando-o capaz de se relacionar com ele:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. X).

Portanto, enquanto prática de linguagem, a utilização de recursos semiotizados, tratados aqui como textos multimodais, deve ser priorizada na escola, preparando o aluno para lidar com a carga de informações do século XXI, constituindo-se, assim, como principal aspecto a ser observado na disciplina de Língua Portuguesa.

Entendemos, portanto, que o portal da Escola Digital juntamente com seus ODAs são facilitadores nesse processo. Porém, não podemos deixar de avaliar que ainda há muito o que percorrer enquanto eficácia na produção de materiais didáticos digitais para a *web*, para que haja uma gama que favoreça as escolhas específicas para cada realidade, não se limitando a uma única possibilidade.

A pergunta que norteou nossa pesquisa foi: *Os Objetos Digitais de Aprendizagem, em seu caráter **multimodal**, promovem a **interatividade**, auxiliando no desenvolvimento de **competências discursivas** dos alunos da escola básica?*

Tendo em vista os resultados obtidos, verificamos primeiramente que os ODAs possuem potencialidades multimodais por estarem situados na *web*, entretanto poderiam explorar mais a interatividade, uma vez que foi observada a importância dessa possibilidade no desenvolvimento de competências discursivas, e que os ambientes digitais teriam essa capacidade. Apesar disso, compreendemos que potencialmente os ODAs de produção textual da disciplina de Língua Portuguesa auxiliam no desenvolvimento de competências discursivas, uma vez que possuem caráter multimodal de grande carga de significação durante o processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos que os ODAs analisados não têm capacidade de, isoladamente, desenvolver de maneira complexa tais competências, pois não possuem profundidade suficiente para fazer do aluno um sujeito de discurso em determinado gênero de discurso. Verificamos que estes recursos devem ser utilizados como aliados nas aulas, sendo que o professor deve planejar e se questionar acerca de sua relevância no contexto vivido.

Por essa razão, entendemos a necessidade de o professor se constituir como pesquisador autônomo na busca por adequar as aulas no atual contexto de avanço das NTDICs, uma vez que ele exija o domínio da técnica e da busca por possibilidades que agreguem conhecimento e desenvolvimento intelectual do sujeito. Nesse caso, levanta-se



a questão da formação do professor, que, apesar de não ser o foco desta pesquisa, é essencial para a efetivação das mudanças que o cenário exige.

Entendemos, portanto, esta pesquisa como porta de entrada para novos estudos que envolvam esta temática, e que possam constatar em novos recursos da *web* sua eficácia e pertinência. Frente à complexidade do tema, verifica-se a importância de estudos que tenham no foco a formação do professor na utilização de recursos digitais. Nossa intenção nesta pesquisa era evidenciar a necessidade de repensar a utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não podem ter um fim em si mesmas, mas sim, serem estratégias para o desenvolvimento de competências discursivas dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ítalo D.; et al. **Tecnologias e Educação: o uso do Youtube na sala de aula.** II CONEDU. Congresso Nacional de Educação. 2015.
- BACICH, Lilian; et al. **Personalização e tecnologia na educação.** In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** São Paulo: Penso Editora, 2015. P. 47-65.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** In: Estética da criação verbal. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) . Acesso em 21 de fevereiro de 2019.
- BONILLA, Maria H. S. **Políticas públicas para inclusão digital nas escolas.** Revista Motrivivência, 22 (34): 40-60, Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135/15840>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- CAMARGO, Leonardo et al. **Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de mídiuim.** Revista Quaestio, v. 13, n. 2, p. 79-91, nov. 2011. Sorocaba, SP.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Unesp/Imesp, 2009.
- CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Objetos Educacionais Digitais, multiletramentos e novos letramentos em livros didáticos de Ensino Fundamental II.** 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem.

Campinas, 2016.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: Sobre o estado da arte.** Revista Educação e Pesquisa, 30 (3): 549-566, São Paulo: FEUSP, 2004 [2002]. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012), acesso em mar. 2019.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **The Things You Do to Know:** Na introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design.** USA: AIAA, 2015. p. 1-36.

CORRÊA, Juliane. **Novas tecnologias da informação e da comunicação;** novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla V. (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-50.

COSCARELLI, Carla V. **Entre textos e hipertextos.** In: \_\_\_\_\_ (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 65-84.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DIONISIO, Ângela P.; VASCONCELOS, Leila J. **Multimodalidade, gênero textual e leitura.** In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

DIONISIO, Angela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade.** In: DIONISIO, Angela Paiva et al. **Gêneros Textuais e Ensino.** São Paulo: Parábola, 2011.

DUARTE, Viviane M. **Textos multimodais e letramento: habilidades na leitura de gráficos da Folha de São Paulo em um grupo de alunos do ensino médio.** 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

DUDNEY, G. et al. **Letramentos Digitais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KLEIMAN, Angela B.; et al. **Projetos de letramento no ensino médio**. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 69-86.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: the Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 2006 [1996].

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual do usuário**. Revista Em Aberto, 16 (69): 3 - 9, Brasília: INEP, 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>, acesso em 30 jan. 2019.

LEFFA, Vilson J. **Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas**. Polifonia, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj\\_aprendizagem.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf)> Acesso em: jul. de 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **O que é a virtualização?** In: *O que é o virtual?*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2011. 2ª ed. p. 15-24.

MACÊDO, Luís Nobre et al. **Desenvolvendo o pensamento proporcional com o uso de um objeto de aprendizagem**. In: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Cristina A. de Azevedo (Org.). *Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*. Brasília: MEC; SEED, 2007.

MAGRANI, Eduardo. **A internet das coisas**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Uma competência discursiva**. In \_\_\_\_\_. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 47-74.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Novas textualidades**. In: Discurso e análise do discurso. São Paulo: Parábola Editoria, 2015. p. 159-167

MARSARO, Fabiana P. **Portais de editoras de livros didáticos**: análise à luz dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). *Escola conectada - os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

MAYER, Richard. E. **Multimedia learning**. Cambridge university press, 2009.

MENDES, Rozi M. et al. **A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem**. In: Encontro nacional de ciência da informação, 5, 2004, Salvador, Anais do V Encontro Nacional de Ciência da Informação. Salvador: UFBA, 2004. Disponível em: <[http://dici.ibict.br/archive/00000578/01/propriedade\\_intelectual.pdf](http://dici.ibict.br/archive/00000578/01/propriedade_intelectual.pdf)>. Acesso em: abr. 2009.

MORATO, Edwiges Maria Morato. **Da noção de competência no campo da linguística**. In: IGNORINI, I. (org.) *Situar a lingua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 39-66.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. **Um decálogo para ensinar a escrever**. In: PEC – Formação Universitária. São Paulo: Secretaria da Educação/PUC/USP/UNESP, 2002, p. 879- 894.

PEREIRA, Rony Farto. Produção de textos na escola. In: UNESP. (Org.). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: língua portuguesa. 2ed. São Paulo: Páginas & Letras; UNESP, 2006, v. 3 , p. 57-68.

PROCÓPIO, Ednei. **O livro na era digital**. São Paulo: Giz Editorial, 2010.

ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livros escolares no Brasil**: a produção científica. In: VAL, Maria da G. C.; MARCUSCHI, Beth. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada - os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **O ciberespaço e sua linguagem**: a hipermídia. In: Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004. pp. 37-53.

SÁ-SILVA, Jackson R. et al. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista brasileira de História e Ciências Sociais. n. 1, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000179&pid=S1413-9936201200020000600031&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000179&pid=S1413-9936201200020000600031&lng=pt)> acesso em: Out. 2019.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 5.ed São Paulo: Loyola, 2010.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **O cientista na animação televisiva**: discurso, poder e representações sociais. Revista Em Questão: Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 131-148, jan./jun. 2006.

SOMMER, Luís Henrique. **A ordem do discurso escolar**. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34, p. 57-67, 2007.

SOUZA, Solange J.; ALBUQUERQUE, Elaine D. P. **A pesquisa em ciências humanas**: uma leitura bakhtiniana. Revista Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>. Acesso: 15/01/2018.

VIERA, M., et al. **A pesquisa em história**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.